ISTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

MANUAL DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

III 261. 889

DIRECTORII
DE UNITĂȚI ȘCOLARE

EDITURA prognosis

UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
III 261. 889

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

135

MANUAL DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL PENTRU DIRECTORII DE UNITĂȚI ȘCOLARE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COORDONATOR:

Şerban IOSIFESCU

AUTORI:

Paul BLENDEA.....(XI, XIII, Anexa 1-C)
Şerban IOSIFESCU....(I, II, III, IV, V, VI, VIII, IX, XI, XII, Anexa 1-A, Anexa 2.)
Gabriela NIŢĂ.....(X)
Viorica POP.....(VII, Anexa 1-B)

ISBN: 973-99707-0-2

Copyright © 2000 ProGnosis

Toate drepturile asupra acestei cărţi aparţin Editurii ProGnosis.
Reproducerea integrală sau parţială a textului sau a ilustraţiilor din această carte este posibilă numai cu acordul prealabil scris al Editurii ProGnosis.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

214.196

MANUAL DE MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

PENTRU DIRECTORII DE UNITĂŢI ŞCOLARE

ALE

019527
B.C.U. - IASI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Obiectivele şi structura manualului 7
Abordarea situaţională în managementul educaţional 9
Culturi organizaţionale 15
Introducere în managementul schimbării 22
Marketing educaţional şi analiză de nevoi 30
Management de proiect. Proiectul unităţii şcolare 38
Monitorizarea şi evaluarea activităţii şcolare 45
Procesul decizional 55
Motivaţia performanţelor umane 66
Participare şi implicare organizaţională 73
Micropolitica organizaţiei şcolare 80
Negocierea şi managementul conflictelor 87
Formarea şi conducerea echipelor 98
Managementul reuniunilor de lucru 105

ANEXA
1. Introducere în „self-management" 113
2. Lexicon minimal de management 127

BIBLIOGRAFIE 159

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

OBIECTIVELE ŞI STRUCTURA MANUALULUI

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei şi-a asumat, mai ales în ultimii ani, iniţierea, coordonarea şi monitorizarea reformei educaţionale din punct de vedere intelectual şi ştiinţific. Ca urmare, au fost promovate proiecte de cercetare strâns legate de programele de reformă. De asemenea, au fost alese teme de cercetare ale căror rezultate au un impact maxim atât la nivelul teoriei manageriale, cât şi la nivelul politicilor educaţionale (în special al reformei managementului şi a finanţării educaţiei), contribuind la fundamentarea şi susţinerea deciziilor Ministerului Educaţiei Naţionale.

Pentru a pune în operă această orientare, Institutul şi-a dezvoltat, pe lângă funcţia iniţială de cercetare fundamentală şi aplicativă, două funcţii complementare şi absolut necesare unui management eficient al reformei: funcţia de dezvoltare şi funcţia de formare.

Exercitarea funcţiei de formare/dezvoltare, de către laboratorul „Management educaţional" din cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, a avut drept rezultat un program de formare „la distanţă" pentru managerii şcolari şi acest manual, care se doreşte a fi un instrument de lucru al managerului din învăţământ.

Structura manualului este rezultatul derulării, de către specialiştii Institutului, timp de peste şapte ani, a unor programe specifice de formare care au evidenţiat cele mai stringente nevoi şi lacune în pregătirea managerială. Ca urmare, am abordat trei mari categorii de teme:

- cele neglijate, de regulă, în formarea de tip clasic a managerilor şcolari, dar care au o influenţă hotărâtoare asupra desfăşurării activităţii din şcoală. Este vorba, în primul rând, de temele ce ţin de „dimensiunea umană" a organizaţiei şcolare: **culturi organizaţionale, motivaţia performanţelor umane, participarea şi implicarea organizaţională, micropolitica organizaţiei şcolare, negocierea şi managementul conflictelor, formarea şi conducerea echipelor, managementul reuniunilor de lucru.**
- Temele abordate se referă la domenii necesare, specifice sistemului educaţional. Alegerea lor a fost realizată ţinându-se seama de noile porvocări ale reformei sistemului educaţional, respectiv abordarea situaţională în managementul şcolar, marketing educaţional şi analiză de nevoi, managementul de proiect cu aplicaţie pe proiectul unităţii şcolare, monitorizarea şi evaluarea activităţii şcolare, procesul decizional şi, nu în ultimul rând, managementul schimbării.
- Teme de self-management („management de sine") care apar ca necesare din cauza sporirii autorităţii decizionale a directorului de unitate şcolară. Orice director trebuie, mai mult decât până acum, să ştie să gospodărească mult mai eficient timpul şi resursele personale.

Nu au fost abordate, în această ediţie a manualului, capitole importante ale managementului educaţional (cum ar fi managementul de curriculum, managementul financiar sau managementul resurselor umane) din cauza faptului că, în aceste domenii, schimbările sunt în curs sau chiar la început. De exemplu, nu ştim încă dacă angajarea personalului didactic va intra sau nu în atribuţiile directorului de şcoală şi nici în ce măsură şcoala va putea gestiona direct resursele financiare (din surse bugetare sau extrabugetare).

În măsura în care lucrurile se vor stabiliza şi clarifica, vom adăuga capitolele respective în viitoarele ediţii ale manualului. De asemenea, pentru „a face şi ceea ce zicem", conştienţi fiind că problemele manageriale au un profund caracter situaţional (adică rezolvarea este întotdeauna specifică situaţiei concrete), am încercat să oferim, în primul rând, instrumente metodologice, modul în care ele vor fi interpretate, adaptate şi aplicate ţinând exclusiv de calităţile şi „flerul" fiecărui manager în parte. Şi, la urma urmei, aşa cum spunea Kurt Lewin încă acum 50 de ani, „nimic nu este mai practic decât o bună teorie".

Totuşi, pentru a asigura o viziune cât de cât unitară asupra conceptelor manageriale utilizate, prezentăm şi un lexicon minimal de management care se concentrează asupra funcţiilor manageriale esenţiale şi asupra conceptelor corelate, începând cu acţiunea umană şi terminând cu stilurile manageriale.

Nu susţinem că suntem deţinătorii adevărului absolut şi aşteptăm propuneri, sugestii şi, mai ales, critici, numai astfel putându-se resuscita viaţa ştiinţifică şi dezbaterea de idei (nu numai de persoane !) din şcoală.

Autorii

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

I

ABORDAREA SITUAŢIONALĂ ÎN MANAGEMENTUL EDUCAŢIONAL

În teoria şi practica managerială domină concepţiile situaţionale, care răspund cel mai bine mediului imprevizibil, în care majoritatea organizaţiilor îşi desfăşoară activitatea. „Managementul ştiinţific" şi-a dovedit limitele prin neglijarea faptului că oamenii nu sunt roboţi, iar abordarea conducerii din perspectiva „relaţiilor umane" pierde din vedere organizaţia ca întreg, mai ales structura ei (formală şi informală) şi mediul în care îşi desfăşoară activitatea.

Ca răspuns la aceste probleme, începând cu anii '60 au început să se dezvolte **teoriile sistemice**. Conform acestora, organizaţia poate fi definită ca sistem deschis şi complex (format din tehnologie, oameni şi structură formală), aflat în interacţiune cu mediul. Fiecare astfel de entitate socio-tehnică poate fi caracterizată prin existenţa unor anumite **intrări** (material-energetice, umane şi informaţionale) care sunt supuse **prelucrărilor,** în urma cărora rezultă nişte **ieşiri** specifice (de asemenea, material-energetice, umane, informaţionale). La rândul lor, aceste concepţii s-au dovedit mult prea generale şi extrem de greu de aplicat. De aceea, explicaţia succesului managementului a început să fie căutată în **calităţile personale** ale managerului. Astfel, analizându-se zeci şi sute de cazuri concrete, s-au întocmit zeci şi sute de liste care cuprindeau caracteristicile managerului de succes. Dar, pe lângă diferenţele notabile dintre enumerările realizate de diverşi autori, s-au descoperit manageri de succes cărora le lipsesc multe din calităţile considerate esenţiale şi, pe de altă parte, s-a constatat prezenţa acestor trăsături la persoane care nu erau, nu doreau şi/sau nu puteau fi manageri. Ţinând seama de aceste caracteristici se poate aprecia că:

- Nu există calităţi a căror prezenţă este absolut necesară în orice situaţie (independent de condiţiile concrete).
- „Transferabilitatea" utilităţii trăsăturilor de personalitate este problematică: succesul unor calităţi într-o situaţie particulară nu garantează repetarea performanţei atunci când situaţia se schimbă.
- Calităţile personale (atunci când există) pot veni în prelungirea situaţiei, contribuind, într-o măsură mai mare sau mai mică, la succesul unui anumit manager.

Necesitatea situaţionalizării este amplificată şi de caracterul „destins" al sistemelor, proceselor şi relaţiilor educaţionale, a căror „liniaritate" şi coerenţă sunt cel puţin discutabile. De exemplu, la nivelul

sistemului, cearta notorie dintre diferitele trepte de şcolaritate: profesorii de gimnaziu dau vina pe ciclul primar pentru deficienţele constatate în însuşirea deprinderilor fundamentale; profesorii de liceu constată, la absolvenţii de gimnaziu, lipsa culturii generale; universitarii consideră vinovat liceul pentru absenţa deprinderilor de muncă intelectuală. Ca să nu mai vorbim de condamnarea întregului sistem şcolar de către „lumea muncii" care constată incompetenţa profesională a multor absolvenţi.

În plus, în şcoală primează o abordare care gravitează în jurul realizării sarcinilor manageriale, denumite şi „funcţii miez": proiectare - organizare - conducere operaţională - control.

În cadrul paradigmei educaţionale existente, individul, deşi proclamat „subiect al educaţiei", rămâne un obiect care trebuie „adus" la parametrii prestabiliţi de „funcţionare". Motivaţia, interesele, aspiraţiile lui sunt raportate strict la sarcinile şcolare şi profesionale: elevii şi profesorii trebuie motivaţi, indiferent cum, pentru a face ce li se spune, indiferent de ceea ce cred şi doresc ei. Însă, în condiţiile în care mijloacele punitive sunt tot mai puţine şi mai devalorizate, în condiţiile în care definim educaţia ca pe un serviciu social specializat, determinat prin negociere între „client" (educabil) şi „prestator" (şcoala), atunci motivaţia educabilului şi a educatorului nu mai poate fi neglijată. De asemenea, dacă relaţia educaţională devine centrală, implicarea şi participarea tuturor părţilor devine foarte importantă, iar educarea pentru autoformare, dezvoltarea autonomiei intelectuale şi morale, abilitarea în modurile de expresie şi comunicare interumană vor deveni preocupări majore ale şcolii. Acestea se pot finaliza numai dacă au ca punct de plecare ceea ce este fiecare persoană în parte atât sub aspect afectiv, motivaţional, temperamental şi atitudinal, cât şi sub aspect intelectual. De aceea, acordăm o mare importanţă abilitării managerului în modurile de abordare a aspectelor ce ţin de dimensiunea „individ" a educaţiei.

Grupul (atunci când nu este neglijat) există numai în calitate de „clasă" de elevi sau de „colectiv didactic" al unei şcoli. Mai mult, se confundă clasele sau colectivele de catedră (- subunităţi formale ale şcolii) cu grupurile informale (- asocieri spontane de indivizi), atribuind primelor caracteristicile ultimelor (autoorientare, autonormare, coeziune, comunicare etc.). În foarte puţine cazuri, clasa, colectivul de catedră sau personalul unei şcoli pot deveni un grup, fie din cauza numărului mare de membri (un grup mai mare de 16-20 de persoane se divide în subgrupuri), fie din cauza descurajării sistematice a comunicării „laterale" (comunicarea între educabili, de exemplu, este permisă numai în pauze), a autonormării (sunt impuse regulile formale externe prin regulamente şi statute) şi a autoorientării (finalităţile individuale şi de grup sunt definite în exterior şi numai la nivelul sarcinilor de învăţare şi a celor de serviciu).

La nivelul educabililor, dar şi al educatorilor, „grupul" are o conotaţie exclusiv negativă: „bisericuţele", „clicile" şi „găştile" sunt coşmarul oricărui director de şcoală, ele nefăcând decât să împiedice buna desfăşurare a procesului „instructiv-educativ". În consecinţă, nu este luat în considerare potenţialul inovativ al echipelor de lucru şi nici efectul motivant al relaţiilor intrapersonale pozitive.

Lumea în care trăim impune schimbarea acestor mentalităţi. Toate acestea fac necesară reorientarea educaţiei (şi pregătirea educatorului în acest sens), spre formarea şi dezvoltarea competenţelor de relaţionare la nivel intra- şi inter-grupal.

A devenit evidentă inexistenţa unor teorii, structuri organizaţionale şi strategii universal valabile, precum şi a trăsăturilor de personalitate care garantează succesul, indiferent de context. Ca atare, **s-au impus abordările situaţionale** (derivate din teoriile sistemice). Conform acestor teorii manageriale, „designul" organizaţional, strategiile şi stilurile de conducere se cer relativizate în funcţie de condiţiile concrete ale mediului intern şi extern, de tehnologie şi definesc contextul şi situaţia în care o organizaţie îşi desfăşoară activitatea.

1. MANAGEMENT SITUAȚIONAL - ELEMENTE DEFINITORII: MEDIUL INTERN ȘI EXTERN AL ORGANIZAȚIEI

Toate cele expuse conduc spre abordările situaționale, în cadrul acestora, spre definirea despre liderul funcțional, centrat pe acțiune (conform J. Adair). Astfel, un bun manager trebuie să satisfacă atât nevoile sarcinii cât și pe cele ale indivizilor și grupurilor din organizația respectivă.

Dacă funcțiile specifice dimensiunii sarcină sunt definite în același mod de către diferiți autori, atunci funcțiile asociate dimensiunilor „individ" și „grup" sunt multiple. În esență, acestea sunt: funcții de motivare, participare, formare și dezvoltare profesională și personală, respectiv formarea și organizarea grupurilor, negocierea și rezolvarea conflictelor, dezvoltarea echipelor. La care se adaugă funcțiile de comunicare și decizie (comune atât dimensiunii „sarcină" cât și celei „umane").

Evident, această definiție a situației nu este completă, deoarece se referă numai la componente interne ale organizației. Teoriile clasice ale managementului (care insistă - printre altele - pe standardizarea procedurilor, specializarea muncii, adecvarea controlului și coerența internă a normelor formale) defineau organizația ca entitate închisă, schimburile cu mediul fiind considerate exclusiv prin prisma structurilor proprii și în vederea realizării funcțiilor specifice. În prezent, situația este alta. Încă din anii '60 s-a dovedit și conceptualizat atât necesitatea adaptării structurii, cât și adaptarea activității organizațiilor la mediul fizic, social și organizațional în care acestea funcționează. Astfel, au fost definite patru tipuri de mediu (conform Emery și Trist):

(a) placid-„randomizat": relativ neschimbător, omogen, ale cărui solicitări sunt distribuite aleator;

(b) placid-„structurat": mediu relativ neschimbător, dar ale cărui solicitări sunt interdependente;

(c) dezordonat-„reactiv": mediu în schimbare și caracterizat prin existența unor „concurenți" de care trebuie să se țină seama;

(d) „turbulent": mediu dinamic, în schimbare rapidă, unde, pentru a supraviețui, sunt necesare reacții rapide (chiar pro-acții).

La rândul lor, Burns și Stalker (1961) defineau două mari categorii de sisteme manageriale - care reacționează specific la „provocările" unui anumit tip de mediu:

(a) „mecanice" (pentru mediile stabile), caracterizate prin diferențiere și specializare a sarcinilor, reguli formale, ierarhii clare de autoritate, centralizarea deciziei, tendința spre interacțiuni verticale, insistența pe loialitate și ascultare față de „superiorul" ierarhic etc.;

(b) „organice" (pentru mediile în schimbare), caracterizate prin ajustarea și redefinirea permanentă a sarcinilor prin relațiile cu ceilalți, reguli „nescrise", ierarhii fluide și mai puțin evidente de autoritate, descentralizarea deciziei, încurajarea interacțiunilor laterale, motivarea și implicarea personală (care devin mai importante decât obediența) etc.

Treptat, o dată cu impunerea concepțiilor sistemice și situaționale, organizația a început să fie considerată un sistem deschis (prin excelență), care funcționează într-un mediu „turbulent" și care necesită sisteme „organice" de management. Totodată, granițele dintre organizație și mediu (chiar și cele între diferitele subcomponente interne) nu mai sunt foarte precis definite. Mai mult, ruperea de mediu este gândită acum ca dăunătoare, deoarece organizațiile realizează - în permanență - schimburi materiale, energetice și informaționale cu mediul lor, iar încetarea acestora duce la dispariția organizației

(ca în cazul organismelor biologice). Cu cât mediul devine mai complex, iar schimbările mai bruşte şi mai profunde, deci cu cât creşte gradul de incertitudine, cu atât necesitatea schimburilor cu mediul (mai ales nevoia de informaţie referitoare la ceea ce se întâmplă în afara organizaţiei) devine mai presantă.

Aceste lucruri sunt valabile şi pentru organizaţia şcolară, al cărei mediu de funcţionare tinde să devină „turbulent" şi nesigur, iar „închiderea" şcolii este tot mai evident ameninţată prin acţiunea conjugată a mai multor factori, dintre care enumerăm (după P. Meirieu):

- viziunea asupra educaţiei ca serviciu social;
- extinderea mass-media (copiii stau în faţa televizoarelor mai mult timp decât la şcoală) şi concurenţa pe care acestea tind să o facă şcolii;
- presiunile organizaţiilor economice (care pun un accent tot mai mare pe rapiditate în rezolvarea unor probleme complexe şi pe munca în echipă);
- tendinţele, adesea brutale, de descentralizare administrativă şi de întărire a rolului administraţiei locale alese;
- creşterea interesului părinţilor pentru calitatea vieţii şi muncii şcolare;
- pătrunderea violenţei în şcoală.

În acest context, este necesară redefinirea identităţii şcolii - vocaţia ei universalistă trebuind înţeleasă ca un proiect de supus educabilului şi nu ca un absolut căruia elevul trebuie să i se subordoneze. Prin urmare, trebuie redefinite raporturile ei cu mediul prin sisteme organice de management. Soluţia este cu atât mai de dorit, cu cât se pune problema intervenţiei active a organizaţiei şcolare în mediu. Deci, nu numai satisfacerea unor cerinţe declarate ale acestuia, ci şi crearea de nevoi civilizaţionale la nivelul indivizilor, grupurilor şi chiar al comunităţii.

Cum se poate realiza acest deziderat ? Organizaţiile fac faţă incertitudinii creând roluri relaţionale („boundary spanners") şi chiar subcomponente formale (departamente de cercetare şi dezvoltare, de marketing şi relaţii publice etc.), a căror funcţie vizează trecerea dincolo de graniţele organizaţiei pentru a cerceta mediul, a procura informaţii şi alte resurse necesare, dar şi pentru a determina impactul produselor/serviciilor realizate. De asemenea, complexitatea mediului impune creşterea gradului de diferenţiere internă a organizaţiei, implicit a nevoii de coordonare prin crearea unor servicii speciale cu această funcţie.

Ca urmare, există în fiecare organizaţie o permanentă negociere, o adaptare reciprocă şi o interpenetrare continuă a componentelor culturale „ambientale" şi a celor interne (sintetizate în cultura organizaţională). Deci, considerăm nu numai dificilă, ci şi inoportună delimitarea mediului intern de aspectele socio-culturale externe, existând continuităţi, suprapuneri, intercondiţionări realizate multinivelar şi pe parcursul întregii existenţe a organizaţiei. În schimb, credem că este absolut necesară, atât la nivelul sistemului, cât şi în fiecare organizaţie şcolară în parte, dezvoltarea „competenţelor ecologice", care se referă la:

1. **evaluarea mediului apropiat şi depărtat, intern şi extern (mai ales a interacţiunilor existente şi posibile);**
2. **identificarea pattern-ului individual al sistemului format din mediul intern şi cel extern;**
3. **construirea unor strategii coerente de realizare şi dezvoltare a acestor relaţii sistemice pe baze co-evolutive;**
4. **monitorizarea, evaluarea şi revizuirea permanentă a relaţiilor sistemice pe baza efectelor obţinute.**

Evaluarea mediului apropiat și depărtat, intern și extern și a interacțiunilor existente și posibile este prima etapă a definirii și (re)construirii „ecologiei" organizației școlare. O componentă esențială a acesteia este determinată de stabilirea interacțiunii între nevoile de educație existente și oferta concretă a școlii. De exemplu, elementele acestui „diagnostic - prognostic" pot fi subsumate unei analize de tip SWOT[1] (de la cuvintele în limba engleză „Strengths - Weaknesses - Opportunities - Threats", adică analiza punctelor tari, a slăbiciunilor, a oportunităților și amenințărilor). Pe baza analizei nevoilor de educație existente la nivel comunitar, grupal și chiar individual, stabilite prin diferite metode și procedee de cercetare participativă (interviuri, chestionare, observare, studiul documentelor, vizite, mese rotunde etc.) se vor determina, pornind de la curriculum-ul național existent, misiunea școlii și, apoi, proiectul de dezvoltare instituțională a unității școlare și planurile concrete de dezvoltare.

În ceea ce privește **identificarea „patternului", a modelului concret al relațiilor cu mediul,** nu ne aventurăm, din motive lesne de înțeles, în oferirea unor rețete, fiecare școală trebuind să-și individualizeze relațiile sistemice.

Strategiile de realizare și dezvoltare a „ecosistemului" organizației școlare sunt extrem de diverse și specifice condițiilor concrete de realizare, mai ales pe fundalul deschiderii școlii la influența comunitară. Însă, cunoașterea modului în care alte organizații școlare și-au construit aceste relații poate genera noi idei și modalități de acțiune.

Vom da un exemplu (care, subliniem, are rol de ilustrare și de incitare la reflecția proprie) care arată modul în care directorul unui liceu dintr-o zonă defavorizată înțelege să-și construiască relațiile cu mediul comunitar, mai ales cu educabilii (conform M. de Saint-Jacques). În primul rând, trebuie subliniată dependența sporită față de școală a mediilor defavorizate în raport cu cele favorizate, acestea din urmă având acces și la alte surse de educație. Pe de altă parte, s-a constatat că, neimplicarea familiilor și inapetența elevilor pentru cunoaștere în astfel de comunități sunt simple prejudecăți. De aceea, directorul școlii a optat pentru un model „prietenos", centrat pe relații umane, al legăturilor școlii cu mediul: a te simți bine în „propria piele" și „umanizarea" relațiilor dintre educator și educabili au devenit mai importante decât realizarea unui program educațional. Școala, considerată ca o prelungire a familiei, a trebuit să se reorienteze spre educația de bază și să renunțe la pretențiile academice exagerate. În acest context, directorul de școală devine mediator, conciliator și integrator, deci un personaj-cheie al relațiilor școlii cu mediul.

Alt exemplu, pe care îl oferim, se referă la modalitățile de abordare a relației director-colegi profesori:

- implicarea colegilor în viața școlii prin lărgirea dreptului de opțiune și prin asumarea de responsabilități;
- personalizarea, pe cât posibil, a relației director-profesor;
- stabilirea, de comun acord, a unor criterii specifice de performanță și încurajarea autoevaluării;
- abordarea constructivă a greșelilor, considerate ca pași firești în procesul dezvoltării profesionale și personale;
- valorificarea experienței concrete a profesorilor în construirea și realizarea planurilor de dezvoltare a școlii; sarcinile asumate trebuie să fie, în același timp, „provocatoare", dar accesibile.

Asemenea strategii se pot dezvolta inclusiv în privința relației școlii, ca întreg, cu părinții care pot fi considerați principalii reprezentanți ai comunității. Pentru aceasta se recomandă:

- abordarea unei atitudini de tipul „da, se poate face !" („can do attitude");
- construirea relațiilor pornind de la „punctele tari", de la ce pot face copiii lor;

- construirea unui mediu şi a unor atitudini prietenoase faţă de părinţi, pe baza aserţiunii „aceasta este şcoala potrivită pentru copiii mei";
- întărirea expectaţiilor părinţilor şi fundamentarea relaţiilor pe sentimentele lor faţă de propriii copii şi pe dorinţa lor ca aceştia să aibă performanţe şcolare şi succes în viaţă; în aceste condiţii, pe lângă obişnuitele contribuţii (mai mult sau mai puţin benevole) la fondurile comitetului de părinţi şi micile reparaţii din şcoală, este necesară şi o implicare mai profundă a părinţilor în activitatea şcolii, în calitate de resurse educaţionale, prin:
  - supravegherea şi asistarea copiilor care citesc în bibliotecă sau îşi fac temele pentru acasă;
  - participarea la orele de curs în domeniile profesionale pe care le stăpânesc (artă, tehnologie etc.);
  - participarea (mai ales a mamelor) la orele de lucru manual, gospodărie etc.;
  - supravegherea şi asistarea jocului copiilor în curtea şcolii sau pe terenul de sport;
  - supravegherea accesului în spaţiile şcolare.

Subliniem importanţa stabilirii, încă de la acest nivel, a criteriilor pentru control, fără de care evaluarea riscă să nu fie adecvată. De exemplu, o activitate cum ar fi organizarea unei serbări şcolare poate fi evaluată în mod diferit, dacă folosim drept criteriu prioritar „eficacitatea" (măsurată prin fondurile strânse) sau „satisfacţia" (măsurată prin numărul ofertelor de ajutor, nu neapărat financiar, venite din partea părinţilor sau cel al feţelor zâmbitoare pe care le putem remarca la faţa locului).

Monitorizarea şi evaluarea încheie, în mod firesc, ciclul construirii relaţiilor sistemice ale şcolii - aspecte care vor fi abordate în alt capitol al lucrării.

O analiză cât de cât corectă a managementului situaţional nu poate face abstracţie de acel element sintetic, omniprezent, similar aerului pe care îl respirăm (care mijloceşte orice comunicare dar a cărui „greutate" nu o simţim decât în timpul „furtunii"), care este cultura organizaţională. Adică, acel complex specific de valori, credinţe conducătoare, reprezentări, înţelesuri şi căi de gândire împărtăşite de membrii unei organizaţii, care determină modurile de comportare, în interiorul şi în afara organizaţiei, care sunt transmise noilor membri drept corecte. Întrucât acest subiect este tratat într-un capitol separat, nu vom mai insista asupra problematicii specifice.

[1] Vezi capitolul „Marketing educaţional şi analiză de nevoi"

BCU IASI / CENTRU VECHI

II

CULTURI ORGANIZAȚIONALE

Cultura organizațională poate fi definită drept: **un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective care sunt transmise noilor membri drept corecte.**

Acest domeniu - a cărui importanță nu poate fi nicidecum negată - se situează încă în afara preocupărilor teoreticienilor și practicienilor managementului din România, atât în ceea ce privește managementul general, cât și la nivelul managementului educațional.

Ca dovadă, nu a fost realizat (după știința noastră) nici un studiu la nivel național, cu caracter reprezentativ care să vizeze această problemă. De aceea, nu ne putem baza decât pe câteva studii referitoare la cultura caracteristică altor tipuri de organizații din România și pe cele care se ocupă de organizațiile școlare din alte țări.

Însă, acestea din urmă trebuie abordate cu multă precauție (din motive care vor deveni evidente pe parcursul acestui capitol).

Din studiile românești putem menționa o lucrare dedicată formării manageriale din România[1] care, tangențial, analizează și cultura managerială a organizațiilor economice.

Cele constatate pot fi transferate, credem noi, și la domeniul educației (bineînțeles, cu precauțiile de rigoare).

Astfel, ca puncte tari ale culturii manageriale sunt menționate:

- o bună capacitate de organizare a producției concrete; în sistemul educațional, aceasta ar desemna capacitatea incontestabilă a marii majorități a directorilor de a coordona și conduce activitatea curentă a școlii;
- o anumită abilitate în abordarea relațiilor umane, cu scopul creșterii nivelului de motivație a salariaților, realizată prin stimularea orgoliului profesional și mici favoruri, chiar cu prețul trecerii cu vederea a unor mici „furtișaguri" și a unor acte de indisciplină. Această abilitate este caracteristică multor directori de școală și inspectori (considerați ca „buni"), care obțin angajamentul și colaborarea subalternilor prin diferite forme de favoritism. Există o abordare adecvată a relațiilor umane, chiar dacă mijloacele „de convingere" nu sunt în totalitate admisibile din punct de vedere legal și moral.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Însă, în cultura managerială sunt dominante punctele slabe şi deformările. Dintre primele, autorii studiului amintesc:

- inabilitatea de a analiza cerinţele pieţei şi ale consumatorului - de unde şi centrarea pe „prestator" şi nu pe „client", pe care am constatat-o şi în sistemul şcolar;
- lipsa competenţelor în proiectarea strategică - dovedită, în cazul nostru, de absenţa, pentru o bună perioadă de timp, a unor programe coerente de reformă în educaţie;
- dificultăţi de relaţionare cu alte organizaţii - similare sau de alt tip;
- incapacitatea de a negocia cu sindicatele - atât de evidentă, încât nu are nevoie de alte comentarii;
- dificultăţi în crearea unei atmosfere umane centrată pe performanţă altfel decât prin favoritism.

Dintre deformări, subliniem:

- dezvoltarea capacităţii de simulare, de mimare a performanţei, inclusiv prin raportări false - obicei de care nu au scăpat mulţi inspectori şi directori;
- obişnuinţa de a improviza, în detrimentul calităţii - multe proiecte şi măsuri luate, inclusiv la nivelul Ministerului, poartă pecetea improvizaţiei;
- ignorarea calităţii ca principală condiţie a competitivităţii - în învăţământ predomină încă evaluarea de tip cantitativ (de exemplu, procent de promovabilitate, număr de neşcolarizaţi etc.);
- neasumarea responsabilităţii pentru bunul mers al lucrurilor - de vină pentru nerealizări sunt întotdeauna şefii şi, mai ales, subalternii profesori;
- cultivarea sentimentului neputinţei - „nu se poate altfel / mai mult" este cuvântul de ordine;
- credinţa că lucrurile se aranjează prin relaţii, mită sau bunăvoinţă - de unde şi încurajarea corupţiei, inclusiv în învăţământ;
- toleranţa excesivă faţă de performanţele slabe - persoane care nu îşi au locul în şcoală sunt tolerate pentru că „nu este omeneşte să facem altfel".

În ceea ce priveşte studiile referitoare la alte sisteme educaţionale, menţionăm doar lucrările lui Charles Handy, în care sunt analizate patru tipuri de cultură organizaţională (definite pe baza analizei unităţilor şcolare din Marea Britanie) şi anume:

- „cultura de club" sau „a puterii", construită în jurul - şi ca prelungire - a personalităţii centrale, promovându-i valorile şi convingerile - este cazul unor şcoli, în general de dimensiuni mici, conduse de directori cu „har", care pot fi identificate cu persoana acestuia: „Şcoala lui Icsulescu";
- „cultura de roluri" – caracteristică organizaţiilor birocratice - este cazul deja analizat al majorităţii unităţilor şcolare româneşti;
- „cultura de sarcini", specifică organizaţiilor cu structură matriceală, în care autoritatea realizării unor proiecte concrete este delegată unor echipe de lucru; caracterizată drept „caldă" şi „prietenoasă", este preferată de mediile puternic profesionalizate şi dinamice; poate fi întâlnită în unele licee şi în învăţământul universitar;
- „cultura de persoane", în care indivizii sunt cei mai importanţi, managerii având doar rolul de a le facilita şi coordona activitatea; poate fi întâlnită doar în mediul universitar şi în cercetare.

Handy avertizează asupra faptului că nu există, practic, o cultură organizaţională pură, ci doar predominarea unui tip sau altul. De regulă, putem găsi, în fiecare organizaţie şcolară, un „amestec cultural", care cuprinde elemente din toate cele patru tipuri menţionate. Cu toate acestea, el identifică o linie de evoluţie a culturii (care, credem noi, va caracteriza şi şcoala românească): restrângerea elementelor caracteristice „culturii de roluri" şi extinderea „culturii de sarcini", cu elemente din celelalte tipuri culturale menţionate.

1. CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ: ELEMENTE DEFINITORII

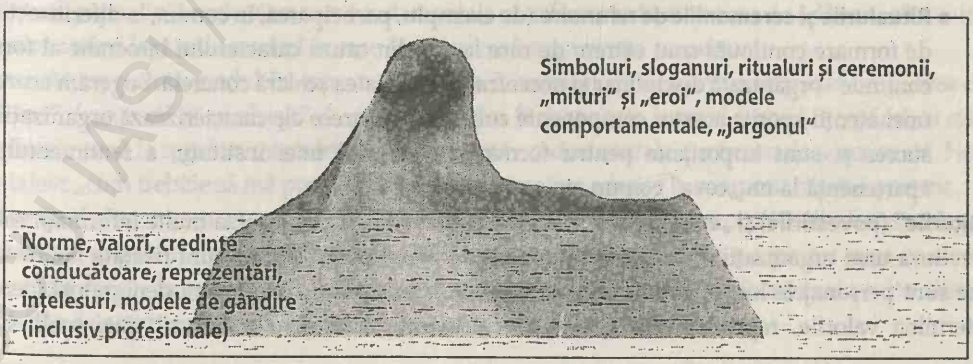
De aproape două decenii, cuvântul cheie în descrierea organizațiilor exemplare, indiferent de domeniul în care funcționează, este „excelența", definită ca „acord fin" între gândirea strategică și cultura organizațională. Dacă „viziunea", gândirea strategică, este considerată drept condiție sine qua non a managementului efectiv în toate lucrările de specialitate, competențele (necesare conducătorului de organizație) în domeniul construcției culturale sunt trecute, adesea, sub tăcere, în detrimentul atingerii finalităților specifice fiecărei organizații. Aceasta, deoarece cultura organizațională este „mediul intern", care caracterizează fiecare organizație, în care sunt „imersați/te" indivizii și grupurile care determină comportamentul în organizație și, în ultimă instanță, eficiența organizației respective. Ea este rodul „istoriei" proprii, având multe componente construite, de-a lungul timpului, prin determinări și condiționări externe.

Înainte de a trece mai departe, dorim să atragem atenția că o caracterizare de nivel foarte general a culturii unei organizații de dimensiunea și diversitatea sistemului școlar este extrem de dificilă și ridică o serie de probleme deoarece:

- în toate marile organizații nu există o cultură monolitică și coerentă (de tip „bloc"), ci aglomerări de subculturi articulate printr-o serie de trăsături comune, dar care pot avea multe componente specifice, chiar contradictorii. De exemplu: profesorii care sunt apreciați de colegi, dar nu și de elevi;
- la fel cum personalitatea umană este definită prin acele trăsături care o singularizează, cultura unei școli este determinată, la rândul ei, de ceea ce o diferențiază față de celelalte organizații similare. Altfel nu s-ar explica preferința elevilor, părinților sau profesorilor pentru anumite instituții școlare, dincolo de diferența (reală sau ipotetică) de valoare sau de „imagine";
- așa cum se pot constata diferențe mai mari între elevii care fac parte din aceeași clasă decât între clasele dintr-o anume școală, deosebirile între culturile școlilor concrete, chiar învecinate, pot fi mai mari decât cele dintre „provinciile istorice".

De aceea, caracterizările generale au o valoare limitată, orientativă, relevând puncte de reper, dominante sau tendințe, reguli sau norme. Totuși, la acest nivel, considerăm cunoașterea problemei ca absolut necesară oricărui profesor și, mai ales, oricărui director sau inspector, pentru a putea identifica acele elemente culturale esențiale în vederea găsirii căilor adecvate de schimbare a ceea ce e de schimbat și de păstrare a ceea ce e de păstrat.

Cultura organizațională poate fi asemuită unui aisberg (vezi figura de mai jos): ea are o parte „vizibilă" - ale cărei componente sunt secundare, derivate - și o parte „ascunsă" - care, însă, cuprinde „elementele primare". Este de remarcat faptul că descrierea și analiza unei culturi organizaționale se poate face numai pe baza elementelor evidente, de suprafață, din care, în funcție de criteriile și presupozițiile teoretice (și ideologice), este reconstituită partea „invizibilă".



Partea vizibilă a culturii organizaţionale cuprinde simboluri şi sloganuri, ritualuri şi ceremonii, „mituri" şi „eroi", modele comportamentale, vestimentare, atitudini fizice, precum şi „jargonul" utilizat de membrii organizaţiei respective.

- **Simbolurile şi sloganurile** tind să exprime (cu ajutorul unor imagini simple şi în cuvinte puţine) setul de valori fundamentale şi personalitatea organizaţiei respective. De exemplu, nu ne poate fi indiferent dacă urmărim „Educaţie pentru toţi" (ceea ce poate însemna garantarea accesului liber, dar şi uniformizarea educaţiei) sau „Educaţie pentru fiecare" (ceea ce s-ar traduce printr-o ofertă de educaţie adecvată dezvoltării fiecărei persoane, în funcţie de posibilităţile şi aspiraţiile sale). Acest lucru este valabil şi pentru imaginile care simbolizează anumite organizaţii. „Imaginile de marcă" vorbesc, prin ele însele, fără a fi nevoie de explicaţii suplimentare. Menţionăm că, datorită excesivei centralizări a sistemului şcolar, extrem de puţine şcoli din România şi-au creat simboluri şi, mai ales, sloganuri care să le definească, în puţine imagini şi cuvinte, personalitatea sau „oferta" educaţională. Impactul unor asemenea sloganuri şi simboluri este enorm, putând determina, printre altele, opţiunea potenţialului client sau sponsor.
- **Ritualurile şi ceremoniile** sunt alte elemente vizibile ale culturii organizaţionale care exprimă şi întăresc valorile promovate de către organizaţia respectivă. Cele mai importante categorii de ritualuri sunt:
  - **Ritualurile de trecere** marchează asumarea unor noi roluri sociale. Din această categorie putem da ca exemplu, primirea noilor veniţi în şcoală. Se poate constata că, acolo unde noii veniţi sunt primiţi printr-o ceremonie oarecare (se organizează o masă în cinstea noului coleg, i se cere acestuia să „dea de băut", este prezentat şi dat în grija colegilor cu experienţă mai mare etc.), coeziunea colectivului, sinceritatea şi atitudinile empatice constituie valori reale. În schimb, în şcolile unde noul venit este „tratat cu indiferenţă" şi este lăsat să se descurce cum poate, domină valori ca arivismul, dispreţul faţă de oameni, dezbinarea şi ranchiuna.
  - **Ritualurile şi ceremoniile de întărire** constituie o altă categorie importantă. De exemplu, acordarea publică a premiilor şi a gratificaţiilor întăreşte statutul persoanei respective în organizaţie şi, totodată, valorile pe care acestea le încarnează. Astfel, conducerile şcolilor care acordă salariul de merit în funcţie de vechime sau de numărul de corigenţi promovează un cu totul alt set de valori decât cele care îl acordă având drept criterii caracterul original şi creativ al demersului educaţional şi calitatea relaţiilor umane.
  - **Ritualurile şi ceremoniile de integrare** au ca scop creşterea coeziunii în interiorul organizaţiei. Ele sunt prezente numai acolo unde aceasta este considerată, în mod conştient sau nu, ca valoare cheie. Ca exemple, putem menţiona „mesele" şi „agapele" cu diferite prilejuri (8 Martie, zilele onomastice, Crăciun, Paşti etc.), excursiile sau petrecerea în comun a Revelionului.
  - **Ritualurile şi ceremoniile de reînnoire** (de exemplu, participarea, în comun, la diferite activităţi de formare continuă) sunt extrem de rare la noi din cauza caracterului birocratic al formării continue - organizată disciplinar şi necentrată pe unitatea şcolară concretă. Sugerăm acordarea unei atenţii sporite acestor componente culturale, deoarece ele caracterizează organizaţiile de succes şi sunt importante pentru formarea identităţii unei instituţii, a sentimentului de apartenenţă la un „ceva" comun etc.
- **„Miturile" (povestirile) şi „eroii"** acestora sunt alte elemente ce pot furniza multe informaţii relative la cultura unei organizaţii. Este foarte interesant de văzut ce întâmplări sunt relatate noilor veniţi, cine sunt personajele lor principale şi cum sunt ele înfăţişate (apreciativ sau denigrator), pentru a determina valorile, reprezentările şi celelalte elemente „adânci" ale culturii unei şcoli. Putem

descoperi, astfel, dacă predomină interdicțiile sau permisivitatea, conformismul față de normele externe sau autonormarea, spiritul inovator sau conservatorismul, respectul sau disprețul față de elevi, dacă sunt urmărite performanțe înalte sau se merge pe linia „minimei rezistențe" etc.

- **Modelele comportamentale** (inclusiv vestimentația și atitudinile fizice) pot releva, de asemenea, componențele „profunde" ale culturii. De exemplu, modul în care este salutat directorul când intră în cancelarie (cu un zâmbet și un salut „colegial" sau cu ridicarea în picioare, înclinarea corpului și un salut formal de tipul „Să trăiți !") indică stilul managerial dominant - participativ sau autoritar și, în consecință, modul în care „conducerea" și „colectivul" se percep reciproc. Un alt exemplu tipic este modul (plin de solicitudine sau, dimpotrivă, „tăios") în care sunt abordate cererile educabililor (sau ale părinților acestora): acesta indică centrarea pe „client" sau pe „prestator". Modul în care se îmbracă profesorii dintr-o școală sau atitudinea dominantă față de uniforma școlară relevă conservatorismul și conformismul sau, dimpotrivă, deschiderea la nou, valorizarea diferențelor și a faptului de „a fi la zi".
- **„Jargonul"**, adică limbajul specific unei anumite organizații, comunități sau grup profesional, este un alt element care se cere analizat. În primul rând, el ne poate oferi o imagine asupra nivelului de profesionalizare a personalului, dar și asupra altor componente culturale. De exemplu: vorbirea plină de regionalisme poate exprima dorința de evadare din mediul școlar și nu numai adeziunea la valorile comunității respective; utilizarea pedantă a limbii literare poate sugera preocuparea specială pentru limba maternă, dar și conservatorismul; limbajul de specialitate poate fi utilizat funcțional sau numai ca „limbaj de lemn" etc.

Toate aceste elemente, luate nu izolat ci în conexiunea lor, ne pot furniza acele „ancore" absolut necesare pătrunderii în profunzimea culturii corporative, spre acele componente care îi determină specificul.

Partea invizibilă cuprinde componentele propriu-zise ale culturii organizațiilor școlare, din care derivă cele „manifeste" enumerate mai sus. Subliniem faptul că determinarea lor este o problemă de interpretare și de corelare a elementelor vizibile constatabile. De multe ori, însă, așa cum se întâmpla în știință, o colecție de „fapte de observație" poate fi interpretată prin mai multe teorii alternative, iar adecvarea și utilitatea explicațiilor oferite țin și de „flerul", experiența și presupozițiile (implicite și explicite) ale celui care face astfel de analize.

Mai mult decât atât: de foarte multe ori, aceste componente au o origine contextuală și, în plus, diferitele modele de raționalitate ale diferiților actori sociali determină un caracter eterogen și chiar contradictoriu al componentelor avute în vedere. Ca urmare, orice întreprindere de acest tip se relativizează, fără a i se diminua utilitatea.

Normele, valorile, reprezentările, credințele conducătoare, înțelesurile împărtășite de membrii unei organizații reprezintă acele elemente fundamentale care formează „structura de adâncime" a culturii și care sunt strâns legate de mediul în care funcționează organizația respectivă.

- **Normele** reprezintă modul în care un grup sau, în cazul nostru, o organizație definește ceea ce este „drept" / „corect" și „nedrept" / „greșit". Ele pot fi dezvoltate la nivel formal începând cu sistemul legislativ până la regulamente interne, sau informal - coduri morale, profesionale nescrise etc. Normele stabilesc „cum trebuie să mă port" - neexistând alternative admise la comportamentul prescris.
- **Valorile** definesc ceea ce este „bun" și „rău" pentru membrii organizației - fiind strâns legate de idealurile grupului respectiv. Deci, ele stabilesc „cum ar fi de dorit să mă port / spre ce aspir prin conduita mea". În consecință, valorile sunt puse în joc pentru a alege între mai multe alternative posibile de acțiune.

- **Credințele conducătoare** sunt valori puternic internalizate, cu rol central în „dirijarea" comportamentului individual: cum se spune, credința poate muta munții, poate crea eroi sau martiri.
- **Reprezentările** se referă la modul în care membrii organizației își imaginează și figurează concepte, roluri și modele considerate ca exemplare. În acest sens, putem da ca exemplu modul în care este reprezentat „directorul ideal" (formal, cu „morgă", serios sau, dimpotrivă, cald, apropiat, jovial) sau „elevul bun" (tocilar, ascultător, „la locul lui", sau, dimpotrivă, creativ, cu inițiativă, curios) începând cu îmbrăcămintea considerată ca exemplară și terminând cu modul în care prezidează ședințele sau, respectiv, modul cum se joacă în pauze.
- **Înțelesurile** reprezintă semnificațiile, sensurile și accepțiunile dominante în „decodarea" conceptelor fundamentale. Diferențele de înțelesuri sunt evidente inclusiv în literatura de specialitate. Există sute de definiții ale educației, ale curriculum-ului, definiții uneori extrem de diferite unele de altele.

2. CONSTRUCȚIA CULTURALĂ

Procesul de construcție sau reconstrucție culturală pornește de la descrierea și analiza modului în care componentele culturale sunt „captate" de la nivelul social general spre cel concret, al organizațiilor, grupurilor sau indivizilor, care dintre aceste concepte culturale sunt dominante la un moment dat și într-o anumită organizație. Numai după aceea putem încerca schimbarea lor printr-un proces amplu, îndelungat, de natură educațională, desfășurat la nivelul întregii societăți și, în orice caz, la cel al organizației școlare: școala trebuie ea însăși școlită.

Pentru aceasta trebuie să încercăm, cât mai mulți dintre noi, să devenim inițiatorii și promotorii unor noi valori și norme organizaționale. Iar centrele de schimbare, agregate după modelul „petelor de ulei", vor putea determina, într-un viitor mai apropiat sau mai depărtat (depinde în primul rând de noi!), construirea unei culturi organizaționale mai adecvate societății în care trăim și, mai ales, celei în care dorim să trăim.

Schimbarea - deci (re)construcția - culturii organizaționale se află în centrul atenției teoreticienilor și practicienilor managementului deoarece s-a constatat că, acolo unde cultura este inadecvată contextului (interior și exterior) în care funcționează organizația și, mai ales, acolo unde managerii nu sunt capabili să amorseze schimbarea și dezvoltarea culturală, „falimentul" organizațiilor respective este inevitabil. Se consideră că existența și „creșterea" unei organizații sunt determinate, pe de-o parte, de dezvoltarea unei viziuni și a strategiilor care o pot transforma în realitate și, pe de altă parte, de construirea unei culturi organizaționale care este inspirată de viziunea respectivă, fiind, în consecință, dedicată transpunerii ei în realitate.

Prima condiție a dezvoltării organizaționale este **formarea unei culturi puternice**, proces în care competențele „umane" ale managerului sunt hotărâtoare. Forța și coeziunea unei culturi determină loialitatea membrilor organizației respective. Edificatoare pentru nivelul acordului membrilor organizației față de valorile, normele și celelalte componente „de bază" ale culturii organizaționale este frecvența utilizării sloganurilor, simbolurilor, ceremoniilor și, în general, a tuturor elementelor de „suprafață".

Realizarea unei culturi organizaționale puternice este condiționată de:

- cunoașterea obiectivelor și a expectațiilor de către toți membrii organizației;
- exprimarea largă și împărtășirea valorilor și a celorlalte componente fundamentale;
- existența și manifestarea, la toate nivelurile organizației, a ritualurilor, „miturilor", „eroilor" și a

celorlalte componente care reprezintă și comunică valorile organizației;
- existența și funcționarea rețelelor informale de comunicare.

În plus, schimbarea propriu-zisă a culturii mai presupune:
- consensul grupului de „egali" - în primul rând al educatorilor -, în construirea sprijinului și acceptarea schimbării;
- edificarea încrederii în manageri, în comunicare și în modul în care sunt abordate problemele;
- considerarea schimbării ca o ocazie de construire a competențelor și de dezvoltare profesională și personală;
- oferirea unui timp suficient pentru ca o nouă valoare sau un nou comportament să devină „normale", precum și recunoașterea dreptului de a greși;
- încurajarea oamenilor să inițieze noi abordări, modele de comportament și sisteme, adaptate împrejurărilor schimbate.

În concluzie, schimbarea culturii organizaționale, ca parte integrantă a procesului de dezvoltare instituțională, nu se poate realiza fără îndeplinirea condițiilor absolut necesare oricărei schimbări organizaționale. Acolo unde nu există **comunicare, motivare, participare** și **formare** nu pot evolua nici indivizii, nici grupurile, nici organizațiile și nici comunitățile. Aceasta, deoarece școala nu este doar un instrument de transmitere a unei anumite culturi, ci un **loc de construcție culturală.** Fără edificarea unei culturi școlare care să promoveze (printre altele) **alternativitatea și pluralismul, adaptabilitatea și creativitatea, discriminarea pozitivă a diferenței și formativitatea, parteneriatul și coevoluția,** nu poate fi construită o societate cu adevărat democratică, fără de care ne vom situa perpetuu la periferia lumii civilizate.

[1] *Formarea managerială în România: nevoi și capacități* (coord.: C. Zamfir, G. Mățăuan, N. Lotreanu) (1994). București: FIMAN - Ed. Alternative.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III

INTRODUCERE ÎN MANAGEMENTUL SCHIMBĂRII

1. SCHIMBAREA

„Singura certitudine este că ziua de mâine ne va surprinde pe toți" (A. Toffler). În aceste condiții, devine tot mai greu să desprinzi tendințe și linii directoare ale dezvoltării societății omenești, întrucât numărul și complexitatea factorilor ce trebuie luați în considerare cresc dincolo de orice posibilitate de analiză și prognoză.

Totodată, metodele clasice de previziune (cum ar fi extrapolarea) se aplică tot mai greu. De exemplu, prognozele demografice și cele economice astfel realizate s-au dovedit, în mare parte, eronate pentru că, fie au apărut elemente noi, fie factorii considerați minori au căpătat o importanță majoră sau viceversa.

În ultimul timp, abordarea fenomenelor sociale se realizează prin metodologii mai puțin ortodoxe, inspirate din teoria „catastrofelor", teoria „haosului", din diferitele teorii ale jocurilor. Tot mai insistent se subliniază rolul subiectivității, al activismului diferiților agenți sau „actori" sociali (indivizi, grupuri sau organizații), care influențează, în moduri adesea imprevizibile, mersul lucrurilor, confirmând axioma (formulată cu decenii bune în urmă de către R. Merton): „Dacă oamenii consideră un anumit lucru ca real, el este real în consecințele lui". Ca urmare: „Cea mai bună cale de a prevedea viitorul este de a-l inventa" (conform A. Key).

Trebuie deci, să renunțăm la „mirajul certitudinii", întrucât puține lucruri sunt certe în lumea în care trăim. În aceste condiții suntem nevoiți, de asemenea, să acceptăm faptul că sistemele sociale trec de la o stare la alta într-un mod greu de anticipat și că evoluează într-un mediu necunoscut și/sau imprevizibil.

Totodată, va trebui să ne obișnuim cu gândul că nu există echilibru social ci doar, cum sublinia încă T. Parsons, dinamica echilibrării.

În acest context, schimbarea socială se poate defini ca **trecerea bruscă, foarte greu de anticipat dar tot mai posibil de provocat (cu efecte adesea „perverse") a unui (sub)sistem social de la o stare de echilibru la alta.**

În gândirea managerială, s-a impus gândirea antreprenorială (P. Drucker) definită drept căutarea, răspunsul și exploatarea schimbării, considerată ca oportunitate, deci o activitate managerială bazată pe flexibilitate, adaptabilitate și creativitate.

Acest tip de gândire se bazează pe un set de principii noi, cum ar fi:

- **Raționalitatea multiplă** ca bază a schimbării sociale: fiecare organizație trebuie să răspundă nevoilor și intereselor unor numeroase grupuri de interese. În aceste condiții, conflictul apare ca inevitabil, chiar firesc și necesar pentru viața și dezvoltarea organizațiilor.
- **Modificarea modului de intervenție în realitate:** nu doar suportarea acțiunii ei, ci acțiunea asupra realității - nu doar „reacție" ci „pro-acție".
- **Înlocuirea managementului centrat pe control cu un management centrat pe „angajament implicativ"** (R. Walton).
- **Opțiunea strategică pentru comunicare, motivare, participare și formare,** considerate condiții cheie ale dezvoltării organizaționale.
- **Abordarea constructivă și înlăturarea barierelor** în calea schimbării.

2. CICLUL INDIVIDUAL AL SCHIMBĂRII

Oamenii preferă certitudinea, siguranța și, ca urmare, orice schimbare poate (și este, de obicei) privită cel puțin cu suspiciune. Puțini sunt cei care vin în întâmpinarea schimbării și o adoptă fără rezerve. Adaptarea la schimbare este graduală, fiecare individ, dar și fiecare organizație parcurgând un anumit ciclu al schimbării, caracterizat printr-o serie de etape/faze obligatorii:

1. **Negarea:** (valorizarea prezentului și a situației care urmează a fi schimbată); negarea este cu atât mai violentă, cu cât schimbarea este mai brutală și mai neașteptată. Aici, stima de sine (adică valoarea acordată propriei persoane) crește - aparent paradoxal, afirmarea personalității se face, în primul rând, negând - în timp ce performanța profesională rămâne relativ constantă.
2. **Apărarea:** (frustrare și comportament defensiv); începe cu înțelegerea faptului că schimbarea este inevitabilă și că individul trebuie să îi facă față. În aceste condiții, atât performanța, cât și stima de sine sunt în „cădere liberă". De aici, rezultă o consecință extrem de importantă pentru procesele de reformă educațională: nu se pot cere performanțe mari în fazele timpurii ale introducerii unei schimbări. Astfel, o evaluare imediată a unei schimbări oferă rezultate eronate.
3. **Excluderea:** anxietate, cauzată de prezentul greu de suportat; viitorul însă începe să fie privit cu oarecare încredere; încep acceptarea realității și participarea deschisă, constructivă, la schimbare. Când persoana se hotărăște să „schimbe cărțile", acest lucru se datorează faptului că a înțeles că „așa nu se mai poate"; pentru ea, atât performanța, cât și stima de sine se află la nivelul cel mai de jos.
4. **Adaptarea:** este reciprocă, a schimbării la individ și a individului la schimbare; se realizează cu dificultate, neliniar, performanțele cresc greu, ceea ce duce, adesea, la furie și descurajare.
5. **Internalizarea:** noul sistem este, în fine, creat; noile procese, ca și noile relații între oameni sunt acceptate, încercate și adoptate; noul comportament devine „normal", ceea ce duce la reclădirea performanței și a stimei de sine. Acum, persoana este pregătită pentru parcurgerea unui nou ciclu.

3. BARIERELE ÎN CALEA SCHIMBĂRII

Din motivele deja menţionate, oamenii activează diverse bariere în calea schimbării. Subliniem faptul să opoziţia la schimbare nu este o „boală", fiind, până la un punct, firească. Un bun manager trebuie însă să cunoască aceste bariere pentru a le putea depăşi, fără a provoca disfuncţii periculoase, conflicte ireconciliabile şi frustrări majore în organizaţie.

După J. Adams, C. Carnall ş.a., principalele categorii de bariere sunt:

BARIERELE PERCEPTIVE:

- **saturaţia:** datorată suprasolicitării unor canale perceptive şi tendinţei de a nu folosi toate canalele perceptive utilizabile;
- **stereotipia:** iluzia perceperii a ceea ce ne aşteptăm să percepem şi slaba capacitate de a percepe o situaţie din alt punct de vedere decât cel cu care suntem obişnuiţi;
- **ţinta falsă:** dificultatea de a izola un mesaj sau o problemă din masa semnalelor sau a informaţiilor irelevante sau tendinţa contrară de a determina prea strict aria problematică.

BARIERELE COGNITIVE:

- **ignoranţa:** lipsa unei informări corecte;
- **precedenţa:** fixarea unui mod în care s-a rezolvat prima dată o anumită problemă;
- **inflexibilitatea** strategiilor intelectuale sau folosirea automată, fără reflecţie, a aceloraşi strategii;
- **folosirea incorectă a limbajului:** utilizarea noutăţilor lingvistice fără ca acestea să fie cerute de o nouă realitate sau, dimpotrivă, descrierea prin limbajul cunoscut a unor noi realităţi pentru care trebuie create noi sisteme conceptual-lingvistice;
- **substituţia:** înlocuirea ilegitimă a unei noi probleme cu una deja cunoscută şi aplicarea, în consecinţă, a strategiilor obişnuite de rezolvare;
- **retenţia selectivă:** sunt admise numai acele idei sau argumente care corespund unei teorii cunoscute sau unei optici preconcepute.

BARIERELE PERSONAL-EMOŢIONALE:

- **capriciul;**
- **obişnuinţa**: preferinţa pentru ceea ce a devenit deja familiar;
- **dependenţa şi conformismul** faţă de opiniile grupului, ale colegilor dar, mai ales, ale şefilor;
- **autoritarismul şi dogmatismul:** indivizii autoritari nu acceptă schimbările venite din afară, decât dacă sunt propuse sau susţinute de şefi;
- **teama de risc şi incapacitatea de a tolera ambiguitatea:** ne simţim în siguranţă numai atunci când avem de-a face cu certitudini;

Incertitudinea duce la:

- **pierderea încrederii în sine,** care se compensează cu nevoia de a păstra o imagine invariabilă şi favorabilă despre sine („şef bun", „dascăl eminent", „persoană competentă" etc.);
- **căutarea siguranţei afective în trecut,** de exemplu, prin aderarea la modele revolute: „înapoi la...";
- **preocupare pentru judecarea şi nu pentru generarea ideilor:** când ideea este nouă şi datele sunt incomplete, tindem să găsim argumente „contra" şi nu „pentru";
- **inabilitatea de a „incuba" ideile şi dorinţa de a găsi rapid soluţii;** reflecţia insuficientă duce la respingerea sau, din contră, la aprobarea necritică a noilor idei.

BARIERE DE MEDIU:

- **homeostazia:** toate sistemele, inclusiv cele sociale, tind spre menținerea echilibrului existent;
- **lipsa sprijinului:** schimbarea sau soluția nouă la o problemă sunt resimțite ca amenințări pentru indivizi, grupuri sau organizații, aceștia blocând noile idei prin ignorare, ridiculizare sau exces de analiză;
- **neacceptarea criticii:** multe persoane (chiar cele care generează noile idei) pot crea blocaje prin susținerea fanatică a propriilor concepții;
- **„șefii care știu tot"**, cei care nu acceptă ideile noi venite de la subordonați;
- **„profețiile autorealizabile":** sondajele de opinie și previziunile sociale au „curioasa" tendință de a se autorealiza (cunoașterea lor dirijează eforturile în direcția trasată, de unde și „confirmarea" previziunii).

BARIERE CULTURALE:

- **tabuurile:** problemele care nu pot fi abordate și discutate nu sunt rezolvate;
- **„cenzura substitutivă - a Supra-Eului":** aplicarea normelor etico-morale dobândite în copilărie de la adulți autoritari împiedică (mai ales în societățile cu tradiții paternaliste) ieșirea dintr-un anumit cadru conceptual și cultural, inducând respectul orbesc față de tradiție;
- **presupoziții** intelectualiste fundamentale ale societății noastre europene, de tradiție greco-romană și creștină - cum ar fi:
  - **„numai rațiunea, logica sunt bune, iar sentimentele, intuiția, plăcerea și jocul sunt rele".** Cu toate acestea, multe idei valoroase și descoperiri fundamentale au fost rezultatul intuiției sau al sentimentelor pozitive. Această presupoziție este accentuată și prin asociere cu sexul: bărbații sunt raționali, iar femeile intuitive, deci inferioare;
  - **„rezolvarea problemelor - individuale, grupale, sociale - este o treabă serioasă ce nu poate fi luată în glumă"**, însă simțul umorului este o caracteristică esențială a creativității;
- **efecte ale totalitarismului:**
  - **„dubla gândire"** (G. Orwell) - disocierea schizoidă între „gândirea oficială" și „gândirea intimă" a individului. Conform acestei teze, individul gândește și acționează diferit: într-un fel în context „privat", informal, și altfel față de cel formal. De cele mai multe ori, această disociere este considerată firească și, uneori, nici nu este conștientizată;
  - **„gândirea prin procură"** (G. Lerbet) - care oferă soluții nu pentru că subiectul judecă situația în modul respectiv, ci pentru că așa „ar trebui", „i s-ar cere", „ar fi aproape" de ceea ce gândesc colegii și, mai ales, șefii; aceasta duce la reprimarea alterității și la masificare, la simularea și forțarea unui consens evident imposibil de atins, la inhibarea gândirii și a activității autonome.

4. INTRODUCERE ÎN SCHIMBAREA ORGANIZAȚIONALĂ

Teoria și practica managementului contemporan nu aveau cum să ocolească această problemă: dacă, în anii '70, managementul schimbării era o curiozitate corelată mai ales cu „dezvoltarea organizațională", iar în anii '80 el acoperea un capitol al diferitelor cursuri și manuale, acum, problemele clasice de management devin capitole importante în numeroasele lucrări dedicate managementului

schimbării. Această evoluţie s-a datorat faptului că, în urma transformărilor sociale, managementul contemporan a trebuit să descopere moduri concrete în care organizaţiile pot face faţă, pot folosi şi se pot dezvolta în acest mediu social „turbulent". Altfel, falimentul devine inevitabil: un prim aspect pe care îl abordăm în lucrarea de faţă se referă la condiţiile care trebuie îndeplinite pentru a demara o schimbare organizaţională. După majoritatea autorilor, care s-au ocupat de această problemă, condiţiile schimbării în educaţie sunt:

- **EFECTIVITATEA:** orice schimbare educaţională trebuie adusă la nivelul practicii educaţionale concrete. Schimbarea nu devine reală decât atunci când ajunge la nivelul comportamentului profesional (individual şi de grup) al educatorilor, al relaţiei educator-educabil şi al performanţelor educabililor (evaluate nu numai intern ci, mai ales, extern).
- **ACCENTUL STRATEGIC PE RESURSA UMANĂ:** educatorii sunt cei care deţin rolul esenţial în conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării. Alături de ei trebuie să participe la procesul decizional (direct şi / sau prin reprezentanţi) elevii, părinţii şi comunitatea locală.
- **COMUNICAREA:** schimbarea educaţională are şanse de reuşită numai dacă se deschid cât mai multe canale de comunicare în interiorul şi cu exteriorul sistemului şcolar. În plus, trebuie să existe o transparenţă totală în luarea deciziilor (inclusiv a celor strategice). Pentru aceasta, este necesară identificarea persoanelor şi a instituţiilor care se constituie în „noduri de comunicaţie" („gate-keepers"), care pot facilita sau, dimpotrivă, bloca procesul de comunicare.
- **MOTIVAREA:** „actorii" schimbării educaţionale trebuie motivaţi pentru a realiza schimbarea, prin încurajarea inovaţiilor, recompensarea practicilor noi şi recunoaşterea „dreptului de a greşi". De exemplu, cum poţi determina un profesor cu 20 de ani de experienţă didactică care a „produs" numeroşi „olimpici" să-şi schimbe repertoriul metodologic sau portofoliul cu instrumente de evaluare?
- **PARTICIPAREA:** atragerea tuturor părţilor interesate, directă sau prin reprezentanţi, în eforturile reformatoare, inclusiv la nivel strategic, este o condiţie sine qua non a oricărei schimbări sociale. Lipsa de participare şi a „sentimentului de proprietate" blochează atât iniţierea, cât şi adoptarea ideilor reformatoare.
- **COERENŢA:** concentrarea tuturor programelor punctuale, actuale şi viitoare, prin subsumarea lor noii viziuni asupra schimbării.
- **EXPERTIZA:** utilizarea în conceperea, realizarea şi evaluarea schimbării a expertizei recunoscute, fără prejudecăţi politice, etnice, profesionale sau de altă natură. Factorii de decizie vor lua în calcul toate variantele furnizate de experţi (grupuri sau indivizi). Totodată, cercetarea educaţională trebuie să beneficieze de incomparabil mai multe resurse financiare.
- **FORMAREA:** fără ca principalii actori ai reformei, în primul rând profesorii (dar nu numai ei), să fie formaţi în spiritul schimbării, fără ca ei să fie încurajaţi să-şi înnoiască atitudinile, concepţiile şi comportamentul profesional şi fără a fi formaţi pentru a deveni prestatori de înalte servicii sociale şi profesionişti în educaţie, schimbarea are toate şansele de a eşua.

O altă problemă care trebuie să rămână permanent în atenţia promotorilor schimbării este luarea în considerare a patru grupuri de interese. De multe ori, apartenenţa la una sau alta din aceste categorii este ambiguă sau ascunsă.

Cele patru grupuri sunt:

- **cine deţine puterea;**
- **cine are de pierdut;**
- **cine are de câştigat;**
- **cine deţine informaţia.**

În sfârșit, un ultim aspect, pe care am dori să-l subliniem în acest paragraf, este modul de propagare a schimbării într-o populație dată. Astfel, la nivelul oricărui grup - inclusiv profesional - distribuția membrilor este următoarea:

- **4 % sunt inovatorii;**
- **32 % constituie majoritatea timpurie;**
- **6 % sunt conservatorii;**
- **18 % îi urmează pe inovatori;**
- **32 % constituie majoritatea târzie.**

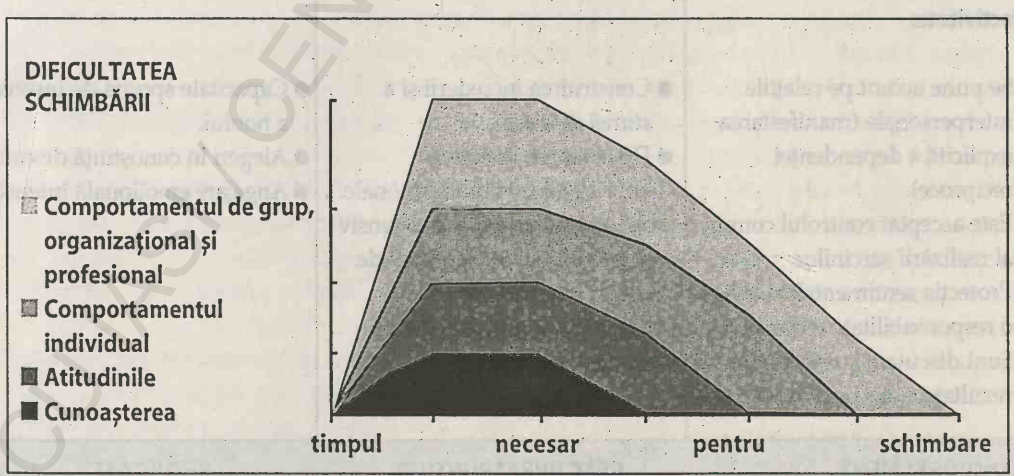
De regulă, un bun manager trebuie să știe că procesul merge cvasiautomat numai după ce inovatorii reușesc să-i convingă pe cei care îi urmează (de fapt, aceștia sunt liderii de opinie). Ca urmare, ținta primordială a formării pentru schimbare o constituie cei 18% din a doua categorie.

5. EDUCAȚIA CA SCHIMBARE

Este un loc comun faptul că, orice activitate de tip educațional urmărește inducerea unei schimbări determinate la nivelul educabilului (la nivelul cunoașterii, al atitudinilor, al comportamentului individual sau de grup). În plus, educația nu se va mai putea limita la inducerea unei adaptări reactive eficiente a educabilului la situații date, ci presupune **obținerea unei adaptabilități proactive efective,** necesară existenței și dezvoltării într-o societate în schimbare:

- nu numai „pliere" la condițiile de mediu (- adaptare), cât anticiparea și, mai ales, influențarea acestora;
- nu numai răspunsul la factorii externi, în funcție de „dotarea" individuală (- reacție), cât construirea, crearea condițiilor propriei optimei dezvoltări, printr-un proces de tip tranzacțional (- „pro-acție");
- nu numai atingerea unor obiective în condiții date de costuri (- eficiență), cât performarea unor roluri și actualizarea unor competențe cât mai diverse în situații și contexte nu numai existente sau previzibile ci și posibile (- efectivitate).

Pornind de la premisa expusă mai sus, vom încerca să identificăm domeniile în care intervenția este mai ușoară sau, dimpotrivă, mai dificilă. După cum se poate observa în figura de mai jos (după „Management consulting" - Ed. M. Kubr), schimbarea în domeniul cunoașterii este cel mai ușor de realizat și necesită timpul cel mai scurt. Urmează atitudinile și comportamentul individual. Cel mai greu de modificat rămân comportamentul de grup (mai ales cel profesional) și cel organizațional.



6. COMPORTAMENTUL MANAGERIAL ÎN SITUAŢII DE SCHIMBARE

Credem că este evident pentru toată lumea faptul că reforma - societăţii, în general şi cea educaţională, în special - este inevitabilă. În consecinţă, este absolut necesar ca managerii să adopte un comportament care favorizează schimbările. De aceea, putem considera că directorul de şcoală şi, prin extindere, orice persoană angajată într-un proces de reformă, trebuie să aibă un comportament similar celui descris de C. Argyris (1985) drept **comportament efectiv al managerului în cadrul procesului de schimbare** (vezi tabelul de mai jos):

COMPORTAMENT	REACŢII/RĂSPUNSURI	REZULTATE
Inefectivitate:		
• Nedefinirea obiectivelor. • Maximizarea câştigului şi minimizarea pierderilor. • Minimizarea exprimării sentimentelor. • Aparenţă permanentă de raţionalitate.	• Oamenii devin defensivi, inconsistenţi. • Se dezvoltă sentimentul de vulnerabilitate. • Predomină acţiunile de tip manipulativ. • Există neîncredere. • Neasumarea riscului sau asumarea unui risc foarte înalt. • Reţinerea informaţiei. • Comportament centrat pe putere.	• Capacitate limitată de încercare a noului. • Rezultate nediscutabile. • Distanţarea persoanelor de rezultate.
Efectivitate:		
• Se pune accent pe relaţiile interpersonale (manifestarea explicită a dependenţei reciproce). • Este acceptat controlul comun al realizării sarcinilor. • Protecţia sentimentelor devine o responsabilitate comună. • Sunt discutate problemele şi rezultatele, nu persoanele.	• Construirea încrederii şi a stimei de sine. • Dezvoltarea învăţării individuale şi organizaţionale. • Scăderea caracterului defensiv al relaţiilor şi al dinamicii de grup. • Confruntarea ideilor devine liberă şi deschisă.	• Capacitate sporită de încercare a noului. • Alegeri în cunoştinţă de cauză. • Angajare emoţională intensă.
COMPORTAMENT	REACŢII/RĂSPUNSURI	REZULTATE

Ca o completare la cele enunțate mai sus, menționăm o serie de „sfaturi" pentru managerii din educație (conform, M. Fullan, 1991):

- Înțelege cultura organizației înainte de a încerca să o schimbi prin formare.
- Valorizează persoanele cu care lucrezi și promovează dezvoltarea lor profesională.
- Promovează ceea ce crezi că este valoros.
- Exprimă deschis ceea ce consideri că este valabil.
- Promovează colaborarea cu colegii - nu numai cooptarea lor la diferite activități.
- Oferă căi alternative de acțiune - nu numai „traiecte unice".
- Folosește mijloacele birocratice pentru a facilita participarea și nu pentru a o restrânge.
- Realizează conexiuni cu mediul comunitar - apropiat și depărtat.

În concluzie, pentru a realiza cu succes o schimbare la nivelul unității școlare, directorul trebuie:

- să-și creeze o viziune proprie privind schimbarea;
- să manifeste credință în versiunea respectivă;
- să acționeze în conformitate cu credința lui;
- să urmărească consecvent realizarea concretă a schimbării.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV

MARKETING EDUCAȚIONAL ȘI ANALIZĂ DE NEVOI

Orice intervenție de optimizare sau reformare este fezabilă numai dacă se bazează pe o bună cunoaștere a stării de fapt, a situației existente în domeniul care va fi supus schimbării. Fără această cunoaștere complexă orice intervenție devine hazardată și duce, în cele mai multe cazuri, la efecte „perverse".

De aceea, pentru orice reformă educațională, **analiza nevoilor educaționale generale ale societății, specifice diferitelor grupuri sociale, comunități și chiar personale, precum și studiul pieței de servicii și produse educaționale** devin priorități absolute.

INTRODUCERE ÎN MARKETINGUL EDUCAȚIONAL

Marketingul reprezintă un ansamblu de metode și tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaționale, o organizație sau un sistem de educație pentru a determina:

- **receptivitatea (adică nevoile și motivațiile) potențialilor clienți față de un anumit produs sau serviciu educațional;**
- **promovarea unui produs/pachet educațional pe o anumită piață.**

Apărut în economie, marketing-ul s-a extins treptat, cu o întârziere mai mare sau mai mică, în toate domeniile vieții sociale (cum ar fi administrația publică, serviciile edilitare, poșta și telecomunicațiile, sănătatea și educația) care presupun relația dintre un ofertant de produse / prestator de servicii și consumatori / clienți reali sau potențiali.

Acest interes pentru marketing s-a datorat unei duble necesități, tot mai evidente, de a cunoaște așteptările publicului relative la produsul sau serviciul furnizat, pe de o parte, și de a repartiza mai eficient resursele materiale și financiare ale organizației în funcție de ierarhia reală a acestor nevoi, pe de altă parte. În învățământ, metodologia marketing-ului a început să se aplice cu succes sub influența unor factori, dintre care menționăm (după P. Dupouey):

- apariția concurenței, atât între sistemele de educație, pe de o parte și mass-media sau agenții economici, sociali (care își atribuie tot mai insistent și funcții educative), pe de altă parte, cât și între diferitele componente ale sistemului (pe „orizontală" sau „verticală" - între instituții din sectorul public și privat, între diferite filiere de formare, între diverse opțiuni teoretice și metodologice etc.).

- deconcentrarea și descentralizarea majorității sistemelor școlare, care sunt nevoite să se deschidă tot mai mult nevoilor reale individuale și comunitare;
- modificările din cultura organizațională (în direcția profesionalizării specifice și deschiderii la inovație);
- impunerea pregătirii manageriale, inclusiv la nivelul profesorilor și chiar apelul la manageri profesioniști pentru conducerea instituțiilor școlare;
- apropierea dintre educație și „lumea muncii", prin profesionalizarea tot mai timpurie a studiilor și prin asumarea, de către întreprinderi a unor funcții educative;
- redescoperirea (și redefinirea) culturii generale;
- prelungirea duratei studiilor;
- „consumerismul" educațional;
- creșterea costurilor (directe și indirecte) necesare unei educații de calitate;
- internaționalizarea formării, mai ales în învățământul superior, elocvente în acest sens fiind programele regionale și internaționale cum ar fi: SOCRATES, LINGUA, LEONARDO etc.;
- diminuarea încrederii în conceptul și politicile relative la educația permanentă din cauza costurilor extrem de mari și eficacității îndoielnice, întrucât efectele de mobilitate socială au fost nule și chiar inverse celor scontate: cei care au beneficiat de o formare continuă de calitate sunt tot cei care au avut și o formare inițială de înalt nivel; ca urmare, tot mai multe persoane caută, de la bun început, o formare inițială de calitate și nu se mai bazează pe o ipotetică reluare sau completare a studiilor.

METODE ȘI TEHNICI DE MARKETING

Principalele **metode** ale marketing-ului educațional:

- **Studiile de nevoi** au ca obiectiv stabilirea produselor/ serviciilor educaționale cele mai adecvate pentru a răspunde, cât se poate de eficient, problemelor și proiectelor de ordin economic și social al comunităților, grupurilor sociale sau organizațiilor economice.
- **Studiile de poziționare** au ca finalitate determinarea, cât mai precisă, a părții din piață deja ocupată și specificul regional al ofertei de educație existente (pe sectoare de activitate, niveluri de vârstă, categorii socio-profesionale etc.). Acest tip de studii poate fi utilizat ca pregătitor pentru cele din categoria de mai sus.
- **Studiile de piață** constau în:
  - identificarea organizațiilor/instituțiilor care normează, reglează și controlează domeniul;
  - identificarea furnizorilor de servicii educaționale și a clienților actuali și potențiali;
  - studiul (calitativ) al nevoilor, motivațiilor, atitudinilor, reprezentărilor, barierelor, concurenței etc.;
  - studiul (cantitativ) al puterii de cumpărare și al solvabilității potențialilor clienți - dacă aceștia pot suporta costurile directe și indirecte ale formării - al volumului de operații realizate/ realizabile pe piață - în general sau detaliat (pe produs, segment al clientelei sau piață etc.).
- **Studiile de implementare** se interesează de posibilitatea implementării unui anumit produs/ serviciu educațional, în funcție de criterii demografice, sociologice și culturale relative la populația vizată. Subliniem importanța adecvării produsului sau serviciului educațional la caracteristicile culturale ale populației vizate. Neluarea în calcul a acestor caracteristici poate conduce la un eșec timpuriu.
- **Studiile de dezvoltare sau de restructurare** au ca obiectiv posibilitatea unei anumite instituții

educaţionale, deja implantată pe o anumită piaţă, să identifice noi produse şi servicii educaţionale în zona tradiţională de ofertă sau în domenii noi, prin:

- identificarea nevoilor nesatisfăcute care pot fi satisfăcute, de instituţia respectivă, chiar prin reorientarea resurselor existente;
- compararea produselor / serviciilor educaţionale oferite în alte zone / sectoare compatibile cu cele din sectorul / zona propriu(e).

Ca **instrumente** şi **procedee** de marketing utilizabile pentru aceste studii, putem enumera:

- observarea concretă a sectorului de activitate sau a zonei geografice;
- sondajele de opinie şi anchetele;
- interviurile individuale sau în grup, ocazionale sau periodice;
- chestionarele poştale sau telefonice;
- consultarea experţilor în domeniu;
- utilizarea diverselor metode statistice şi prelucrarea datelor obţinute la nivel naţional şi / sau local (anuarele statistice, buletinele informative etc.).

„MIXUL DE MARKETING"

Fiecare produs sau serviciu educaţional poate fi caracterizat printr-un **mix de marketing** (*marketing mix*), care cuprinde:

- **Produsul / serviciul respectiv**: numele produsului / serviciului, funcţiile, caracteristicile tehnice şi modul de folosire, precum şi termenii de „garanţie". Ca urmare, prezentarea unui produs / serviciu educaţional trebuie să cuprindă:
  - potenţialii beneficiari şi condiţiile de înscriere (nivel prealabil de formare, vârstă, sex, motivaţie, caracteristici speciale (şomaj, handicap etc.);
  - obiectivele formării - competenţe şi capacităţi ce vor fi formate sau dezvoltate;
  - conţinutul formării propuse - domeniu, specialitate, rezultate aşteptate, situaţii de formare etc.;
  - metodologia utilizată;
  - formatorii - calificare, experienţă, nivel în ierarhia organizaţiei etc.;
  - atestarea sau acreditarea, prin acte oficiale sau nu (procedură care, în foarte multe sisteme educaţionale, este încă monopol de stat), precum şi natura probelor / examenelor care conduc la obţinerea lor;
  - durata formării propuse;
  - locul formării - care poate fi un avantaj dar şi un handicap.
- **Preţul** - chiar şi în cazul în care produsul / serviciul respectiv este oferit gratuit, deoarece în ultimul timp, se face tot mai simţită tendinţa de a lua în considerare şi cheltuielile indirecte, cum ar fi cele pentru materiale, rechizite, echipamente, pregătire suplimentară contra cost etc., care trebuie cunoscute de către beneficiar. În acest sens, este necesară identificarea marilor categorii de potenţiali clienţi care pot beneficia de un anumit produs / serviciu educaţional, având în vedere şi posibilităţile de plată: cei mai mari consumatori de educaţie şi formare (contra cost) sunt organizaţiile economice, urmează colectivităţile teritoriale şi apoi marele public, ale cărui disponibilităţi băneşti pentru educaţie sunt în continuă creştere (cel puţin în lumea occidentală).
- **Distribuirea** produsului / serviciului respectiv, adică modul în care acesta ajunge la grupurile-ţintă: locul şi posibilităţile de acces, agenţii de relaţii publice etc. Aici sunt prezentate adresa şi modalităţile de transport, reţeaua de telecomunicaţii (telefon, fax, E-mail etc.), preţul cazării, posibilităţile de

recreere etc. Acest punct are o mai mică importanță în învățământul public obligatoriu, unde rețeaua de distribuție este prestabilită, de regulă, pe baze strict geografice. Importanța lui crește, însă, pe măsura nivelului de școlaritate (mai ales în învățământul universitar și în cel privat indiferent de nivel). Ca un caz specific, menționăm învățământul la distanță, prin corespondență, prin INTERNET sau televiziunea educațională), unde problema distribuției este esențială.

- **Promovarea, publicitatea și „ambalarea"** produsului / serviciului educațional, adică aducerea lui la cunoștință și prezentarea în fața potențialilor clienți, prin diferite mijloace: direct (poștă, telefon, E-mail) sau indirect (mai ales prin mass-media). Promovarea se referă atât la instituția educațională care furnizează un anumit produs / serviciu educațional cât și la fiecare produs / serviciu în parte. Importante sunt atât alegerea suportului promoțional adecvat (broșuri, afișe, pliante, cataloage, răspunsuri telefonice preînregistrate, INTERNET, anunțuri în ziare, „clipuri" la posturi de radio și TV), prin care se realizează comunicarea cu potențialii clienți, cât și valorizarea la maximum a calităților produsului / serviciului oferit.

Există trei mari etape promoționale: anunțul (existenței respectivului produs / serviciu), informarea (care îl descrie), informarea pentru vânzare (care cuprinde, pe lângă informațiile mai detaliate și condițiile de furnizare). Foarte importantă este formarea și păstrarea, prin tehnicile promoționale, a unei „imagini de marcă" adecvate și individualizate.

Prin urmare, importanța marketing-ului educațional tinde să crească datorită unei serii de factori, dintre care enumerăm:

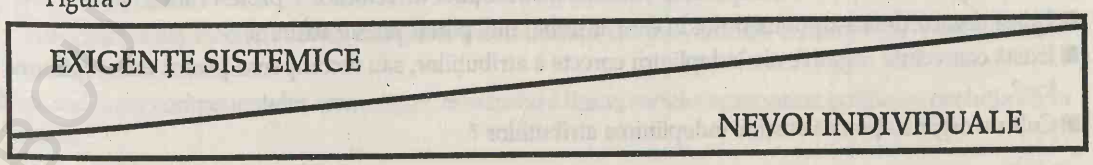
- factorii demografici - scăderea efectivelor școlare și îmbătrânirea populației;
- nevoia creșterii eficienței generale a educației școlare;
- multiplicarea ofertanților de educație și a produselor / serviciilor educaționale oferite;
- restructurarea sistemului public de educație pentru a face față nevoilor unei societăți în schimbare;
- reculul culturii occidentale și globalizarea problemelor economice și sociale.

DIAGNOZA ȘI ANALIZA NEVOILOR EDUCAȚIONALE ȘI DE FORMARE

Multe proiecte educaționale sunt mai puțin reușite din cauza lipsei unei **analize adecvate a nevoilor de formare**, ceea ce înseamnă că programul respectiv nu abordează direct nevoile și problemele participanților. Deși anumite nevoi pot apărea pe parcursul procesului, este important să ne asigurăm, pe cât posibil, ca pregătirea planificată să abordeze nevoile deja identificate.

Există mai multe moduri pentru a realiza analiza de nevoi. Indiferent de metodele sau procedeele utilizate, este esențială păstrarea echilibrului optim între **nevoile sistemice** și cele **individuale** și, consecutiv, determinarea nivelului la care trebuie realizată formarea. De exemplu, în proiectarea programelor de dezvoltare a resursei umane – de formare și dezvoltare profesională – poate fi definit un **continuum**, care determină, în funcție de gradul de satisfacere a **exigențelor sistemice și a nevoilor individuale, ținta strategică** a programului avut în vedere (vezi figura de mai jos). În funcție de raportul de prioritate între nevoile sistemice și cele individuale, ținta programului de dezvoltare profesională poate fi:

Figura 5



1. Ameliorarea competenţelor ansamblului corpului profesoral pentru îndeplinirea sarcinilor profesionale colective.	2. Ameliorarea competenţelor individuale pentru îndeplinirea sarcinilor profesionale individuale.	3. Ameliorarea competenţelor individuale în vederea promovării în carieră.	4. Adâncirea cunoaşterii unui domeniu în vederea dezvoltării profesionale.	5. Lărgirea experienţei într-un domeniu în vederea dezvoltării personale.

Printre mijloacele de identificare a nevoilor de educaţie şi de formare menţionăm:

Primul mijloc şi cel mai simplu este analiza **fişei postului** - ce trebuie să facă un viitor sau actual angajat în cadrul atribuţiilor lui de serviciu -, urmând, apoi, identificarea pregătirii de care are el nevoie pentru îndeplinirea acestor atribuţii. Este bine ca acest procedeu să fie completat cu altele pentru că, dacă fişa arată care sunt cerinţele unui post, spune mai puţin care dintre acestea sunt deja satisfăcute de persoana în cauză şi care ar mai avea nevoie de o intervenţie formaţională. Un pas suplimentar îl poate constitui studiul standardului ocupaţional care se bazează pe activitatea respectivă.

Un al doilea mijloc ar putea fi **analiza scopurilor organizaţionale** şi apoi identificarea obiectivelor de dezvoltare personală corelate cu aceste scopuri. După aceea, se defineşte pregătirea necesară atingerii obiectivelor individual (aici sunt valabile observaţiile de la punctul anterior).

O a treia abordare implică realizarea unei **analize organizaţionale a nevoilor de formare**, cu accent pe problemele pe care le întâmpină fiecare în îndeplinirea sarcinilor lor. Acest tip de analiză este util acolo unde nu există o fişă a postului şi unde scopurile organizaţionale sunt vagi sau în schimbare. **John Roscoe** descrie modul în care se poate efectua o analiză a nevoilor de pregătire, împărţind problemele în trei categorii: **Mediu, Motivare şi Cunoştinţe şi aptitudini**. Pentru realizarea acestei analize trebuie să răspundem la următoarele întrebări.

Referitor la **mediu**:

- Care sunt principalele puncte forte şi slăbiciuni ale sistemului şcolar din România?
- Care sunt rolurile cheie ale directorilor / profesorilor ? Sunt aceste roluri clare ? În ce mod se pare că se vor schimba ? În ce mod rolurile lor sunt afectate de legislaţie ?
- Care este „lanţul de comandă" ? Este el clar ? În ce mod funcţionează ? Este probabilă schimbarea lui ?
- Există materiale şi echipamente adecvate ?

În legătură cu **motivarea** personalului unei organizaţii:

- Ar putea profesorii să îşi îndeplinească atribuţiile mai bine dacă supravieţuirea lor ar depinde de îndeplinirea acestor atribuţii ?
- Care sunt criteriile pentru îndeplinirea eficientă a atribuţiilor directorilor / profesorilor ?
- Există dezacorduri asupra modului în care ar trebui îndeplinite aceste atribuţii ?
- Există consecinţe negative ale îndeplinirii corecte a atribuţiilor, sau recompense pentru neîndeplinirea lor ?
- Cultura organizaţională susţine îndeplinirea atribuţiilor ?

- Condițiile de muncă sunt satisfăcătoare ? Dacă nu, de ce nu ?
- Există nemulțumiri sau căderi de moral ? Dacă da, de ce ?

Despre **cunoștințe și aptitudini**:

- Care sunt principalele sarcini ale unui director / profesor ?
- Care sarcini sunt și care vor fi schimbate ? Ce sarcini noi vor apărea în viitor ?
- Ce îndrumări au directorii / profesorii în privința îndeplinirii corecte a atribuțiilor lor ?
- Există un feed-back asupra activității lor ?
- În ce mod este abordată o activitate inadecvată ?
- Ce cursuri de pregătire au existat până acum ? Au fost ele adecvate ? Care este tematica acoperită de aceste cursuri ? Ce metodologie a fost folosită ?

Analiza informațiilor de tip cantitativ legată atât de unitatea școlară de unde provine educabilul/formabilul (numărul elevilor din școală, dacă acest număr este în creștere sau descreștere, vârsta elevilor, rata abandonului școlar, spațiul școlar, starea clădirilor, nivelul de dotare cu resurse educaționale, numărul angajaților din școală, dacă posturile sunt sau nu ocupate, dacă ocupanții posturilor au nivelul de calificare cerut etc.), cât și de **formabilul / educabilul** ca atare (vârstă, nivel de educație, locuri anterioare de muncă etc.). Toate aceste date sunt utile pentru identificarea profilului general al formării pentru că toate acestea pot fi diferite. În activitatea de formare a formatorilor, acest tip de informații oferă o imagine generală asupra experienței profesorilor, asupra culturii organizaționale și asupra climatului în care au „crescut" aceștia. În plus, datele ne oferă posibilitatea anticipării posibilelor reacții și rezistențe la acțiunea formativă (de exemplu, experiența anterioară poate fi sursă de prejudecăți sau deformări).

Analiza informațiilor de tip calitativ o completează pe cea menționată la punctul anterior și servește acelorași scopuri educaționale. Acest tip de informație cuprinde date despre: ambianța din unitatea școlară de proveniență; relațiile dintre diferitele categorii de personal (directori-personal, profesori-profesori, profesori-celelalte categorii de personal, profesori-elevi, personalul școlii-părinți etc.); mediul social de proveniență a elevilor (inclusiv dacă acest mediu se schimbă într-un fel sau altul); calitatea personalului din unitatea școlară (sau chiar la nivel zonal), inclusiv nivelul de calificare; modul de comunicare, calitatea și circulația informației la nivelul unității școlare; managementul unității școlare etc. Modul de utilizare a acestor date este similar celor cantitative.

Cunoașterea grupurilor de interes care acționează într-un anumit domeniu este extrem de utilă în proiectarea și organizarea programelor și sesiunilor de formare. Pot exista și, de obicei, există - interese și, prin urmare, presiuni divergente referitoare la obiectivele și conținuturile activității din unitatea școlară din partea diferitelor grupuri de interes: părinți, elevi, corpul profesoral dintr-o anumită specialitate sau zonă geografică, administrația învățământului, administrația locală etc. În aceste condiții, este extrem de utilă cunoașterea celor mai importante grupuri de interes, expectațiile lor concrete cu privire la formarea diferitelor categorii de personal, precum și relațiile lor cu unitățile școlare din care provin formabilii.

La fel de utilă este și **analiza complexă a comunității** de proveniență a formabilor / educabililor. Această analiză cuprinde:

- identificarea componentelor comunitare: dimensiuni fizice, sociale, economice, politice și evoluția lor în timp;

- explorarea nevoilor şi a problemelor comunităţii;
- relaţia dintre instituţiile educaţionale şi comunitate: dacă, şi în ce măsură, acestea satisfac nevoile comunitare, ce nevoi comunitare sunt nesatisfăcute şi de ce;
- integrarea instituţiilor educaţionale în strategia comunitară (dacă aceasta există) şi activitatea concretă privind: identificarea problemelor comunitare; analiza resurselor; elaborarea politicilor, programelor şi planurilor concrete în vederea rezolvării acestor probleme; realizarea efectivă a acţiunilor şi evaluarea impactului comunitar al programelor derulate.

Am lăsat la urmă instrumentele cele mai complexe, dar şi mai frecvent utilizate în analiza managerială a nevoilor, instrumente care sunt aplicate cu succes la analiza nevoilor de formare. Primul dintre ele este **analiza PEST** (analiza contextului Politic, Economic, Social şi Tehnologic).

- **Politicul** se referă, cu precădere, la politicile educaţionale existente (şi mai puţin la distribuţia puterii între diferitele partide) la nivel naţional, regional şi local.
- **Economicul** se referă la resursele existente la nivelul analizat (naţional, regional sau local): dacă există expansiune sau recesiune economică, ce ramuri economice sunt prioritare şi ce resurse pot oferi ele educaţiei şi formării, care este nivelul mediu al câştigurilor etc.
- **Socialul** se referă atât la existenţa şi modul în care sunt abordate, la nivel naţional, regional şi local, problemele sociale (cum ar fi şomajul, sărăcia, delincvenţa etc.), cât şi la poziţia diferitelor grupuri de interes faţă de problematica educaţiei (de exemplu, dacă educaţia este văzută sau nu ca un mijloc de promovare socială).
- **Tehnologicul** se referă la nivelul tehnologic al educaţiei sau al formării. De exemplu: dacă în zonă există sau nu televiziune educaţională; dacă există resurse pentru educaţia şi formarea la distanţă; dacă există suficiente spaţii de formare utilate cu aparatura necesară etc. Acest tip de analiză este foarte util atunci când se construieşte, în special la nivel naţional şi regional, strategia generală de formare în cadrul căreia formarea formatorilor nu trebuie să lipsească.

În fine, cea mai frecvent utilizată metodă în identificarea nevoilor (inclusiv de formare) este **analiza SWOT** (de la *Strengths - Weaknesses - Opportunities - Threats*, adică puncte tari, puncte slabe, oportunităţi şi ameninţări).

- **Punctele tari şi slăbiciunile** se referă la „mediul intern" al nivelului supus analizei. Dacă analiza se referă la elevi, punctele tari şi slăbiciunile se referă la elevii înşişi, respectiv: mediu de proveniență, competenţe şi abilităţi deţinute sau nu, atitudini, comportamente etc. Dacă este vorba de unitatea şcolară privită în ansamblu - punctele tari şi slăbiciunile se referă la şcoală în ansamblu - începând cu dotarea, resursele umane, resursele comunitare şi terminând cu atitudini dominante, cultură organizaţională.
- **Oportunităţile şi ameninţările** se referă la „mediul extern": de exemplu, care anume sunt factorii externi care favorizează sau, dimpotrivă, stânjenesc. Pentru primul exemplu, oportunităţile şi ameninţările se referă la ceea ce şcoala şi comunitatea oferă acestor elevi, iar în cel de-al doilea caz - la ceea ce comunitatea, sistemul şcolar şi societatea în ansamblu oferă (sau nu) unităţii şcolare.

Se poate observa că multe dintre metodele şi procedeele prezentate sunt complementare, unele dintre ele chiar suprapunându-se parţial. Importantă este selecţia acelui sau acelor mod(uri) de identificare a nevoilor de formare care pot da **cea mai bună informaţie** pentru a construi **programe educaţionale / de dezvoltare optime.**

Indiferent de metoda sau procedeul utilizat, mijloacele concrete de colectare a informaţiilor sunt:

- Documentele scrise.

- Interviurile nestructurate, semistructurate și structurate - mai ales cu persoanele cheie din domeniu.
- Workshop-uri și alte forme structurate de dezbatere.
- Chestionarele.

În schimb, nevoile identificate pot fi extrem de diverse (o enumerare exhaustivă fiind imposibilă). Totuși, cu valoare de exemplu, oferim o astfel de listă de nevoi (conform Zaltman, Florio și Sikorski) numai pentru a vedea cât de diverse pot fi acestea (ordinea este, în linii mari, cea prezentată de autori):

- Cognitive
- Afective
- Psiho-motorii
- De învățare și de instruire
- Spațiu, echipamente și facilități logistice
- Resurse de învățare și materiale auxiliare
- Mijloace de comunicare
- Mijloace de transport
- Servicii de sănătate
- Îmbrăcăminte
- Hrană
- Adăpost
- Dezvoltare profesională
- Dezvoltare personală
- Formare inițială
- Formare continuă
- Informare
- Consiliere
- Supervizare
- Testare
- Imagine pozitivă de sine
- Relații interumane adecvate
- Educație de bază
- Capacități tehnice
- Capacități referitoare la viața de zi cu zi
- Abilități sociale
- Tutorizare / programe alternative
- Participare la decizie
- Recreere și activități extra-curriculare
- Sprijin socio-emoțional
- Educație multiculturală
- Educație multilingvistică
- Sprijin administrativ
- Informații pentru luarea deciziilor
- Cercetare
- Planificare
- Control
- Continuitate
- Schimbare și idei noi
- Timp pentru planificare și decizie
- Timp liber / personal
- Compensații
- Satisfacție
- Coordonare
- Cooperare
- Independență
- Implicare
- Alegere
- Înregistrarea informațiilor
- Sprijin financiar
- Tradiție și cunoașterea moștenirii culturale
- Ajutor
- Autoorientare
- Competiție
- Munca în echipă
- etc.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

V

MANAGEMENT DE PROIECT. PROIECTUL UNITĂȚII ȘCOLARE

1. PRINCIPIILE GENERALE ALE PROIECTĂRII

Proiectarea / planificarea reprezintă stabilirea traiectului(lor) ipotetic(e) de la „ceea ce este" – starea actuală a (sub)sistemului sau procesului organizațional – la „ceea ce trebuie să fie" – starea dezirabilă a (sub)sistemului sau procesului respectiv.

În timp ce termenul de **„proiectare"** poate fi folosit cu accepțiunea de demers de stabilire a misiunii unor scopuri generale pentru schimbarea unui sistem sau subsistem, termenul de **„planificare"** este folosit cu accepțiunea de procedură de stabilire a pașilor concreți prin care sunt realizate scopurile proiectului respectiv, acțiunile efective care vor fi realizate, resursele (umane, financiare etc.) alocate fiecărei acțiuni, termene și responsabilități concrete, indicatori de performanță și rezultate concrete așteptate.

Ca urmare, **proiectul** poate fi definit ca un set de **intenții generale** privind orientarea dezvoltării (individuală sau instituțională), în timp ce **planul** reprezintă o colecție de activități legate între ele, duse la îndeplinire în mod organizat, având puncte de plecare (obiective) și de încheiere (rezultate) clar definite, care urmăresc atingerea finalităților stabilite în proiect, respectând opțiunile strategice asumate, contribuind prin aceasta la realizarea misiunii exprimate. Deoarece cultura managerială curentă din sistemul românesc de învățământ cuprinde doar proiectul managerial înțeles ca fiind o colecție de activități – deci ca plan operațional – insistăm asupra faptului că orice plan își găsește justificarea numai prin misiunea și țintele strategice prezente în proiect.

De regulă, un proiect „bine făcut" trebuie să îndeplinească o serie de condiții **strategice** și tactice, dintre care cele mai importante sunt:

- **Adecvarea** – să fie potrivit atingerii scopurilor și obiectivelor stabilite.
- **Realizabilitatea** sau **fezabilitatea** – caracterul realist.
- **Economicitatea** – derivată din realizabilitate – consumul optim de resurse.
- **Simplitatea** și **precizia** – să cuprindă acele obiective și să aloce acele resurse necesare și suficiente realizării intențiilor. Trebuie precizat că excesul de precizie poate fi la fel de dăunător ca și imprecizia.
- **Sistematizarea, lizibilitatea** și **claritatea** – în concepere și redactare.
- **Operaționalitatea** – aplicare ușoară.

- **Unitatea** și **consistența** – să nu conțină contradicții conceptuale, principiale sau acționale.
- **Continuitatea** – fiecare acțiune să le pregătească pe cele ulterioare.
- **Flexibilitatea** – adaptabilitatea la situații noi și alocarea unor resurse pentru situații neprevăzute.
- **Încadrarea optimă în timp** – precizarea orizontului temporal al fiecărei acțiuni sau complex de acțiuni. Orizontul de timp trebuie să fie adaptat nivelului proiectului sau planului.
- **Viabilitatea** și **repetabilitatea** – proiectul sau planul poate fi menținut și aplicat atâta timp cât condițiile de context nu se schimbă radical.

Dintre cerințele tactice care trebuie respectate, menționăm:

- **Consultarea expertizei în domeniu.**
- **Respectarea cadrului normativ.**
- **Luarea în considerare,** în procesul decizional, a mai multor **cursuri alternative de acțiune.**
- **Explorarea impactului** proiectului sau planului **asupra misiunii și priorităților organizației.**
- **Stabilirea programelor și acțiunilor concrete** în vederea atingerii scopurilor și obiectivelor stabilite.
- **Identificarea posibilităților de dezvoltare profesională** și **personală** pentru persoanele și grupurile implicate.
- **Selectarea,** în măsura posibilităților, a soluțiilor originale și creative pentru problemele apărute.
- **Stabilirea procedurilor concrete și a indicatorilor de performanță** pentru realizare, urmărire și evaluare.

Demersul de proiectare poate fi descris în numeroase moduri, fiecare autor propunând și argumentând o anumită succesiune a momentelor și etapelor esențiale ale procesului de proiectare precum și maniera de prezentare. Nimeni nu poate spune cu certitudine că un demers este mai bun, în valoare absolută, decât altul. Însă, se poate aprecia că un demers este sau nu adecvat contextului sau situațiilor concrete avute în vedere.

În ceea ce privește forma de prezentare, este bine să fie respectate indicațiile finanțatorului sau ale celui care trebuie să aprobe proiectul respectiv. În esență, proiectul, indiferent de forma lui, trebuie să răspundă la întrebările „clasice": De ce (motivația) ? Ce (scopuri și obiective) ? Cum (strategii, căi de realizare, planuri și acțiuni) ? Cine (responsabilități) ? Cu ce (resurse umane și financiare, sintetizate în bugete – până la nivelul acțiunilor concrete) ? Când (termene) ? Cu ce rezultate (produse și efecte) ?

2. PROIECTUL UNITĂȚII ȘCOLARE

În contextul descentralizării sistemului de învățământ, funcția de proiectare precum și necesitatea conceperii unui proiect de dezvoltare instituțională au devenit importante la nivelul unității școlare.

Ca urmare, ceea ce până acum era doar o posibilitate mai mult teoretică devine practic o obligație. Pentru a realiza individualizarea ofertei educaționale a unității școlare, în funcție de nevoile educaționale ale comunității și de condițiile concrete (financiare, „geografice", de mediu etc.), fiecare unitate școlară trebuie, în primul rând, să-și definească o identitate, o „personalitate" proprie și, implicit, oferta educațională, prin:

Cultura organizației școlare – înțeleasă în sensul managerial deja prezentat.

„Viziunea" colectivului școlii – în special a echipei manageriale – privind misiunea și, mai ales, dezvoltarea unității școlare respective pe termen mediu și lung.

Nevoile și resursele comunitare – conștientizate, exprimate și negociate.

Misiunea unităţii şcolare – cunoscută şi asumată de către toate grupurile de interes reprezentate în şcoală – părinţii, elevii, profesorii, autorităţile locale, agenţii economici şi alţi reprezentanţi ai comunităţii.

Oferta educaţională a şcolii – centrată în jurul ofertei curriculare fără să se reducă la aceasta – este fundamentată pe misiunea unităţii şcolare respective care, la rândul ei, este determinată, pe de o parte, de viziunea grupurilor de interes în legătură cu ţintele strategice ale dezvoltării (viziune elaborată pe baza politicilor şi strategiilor de reformă existente la nivel naţional local şi utilizând rezultatele cercetării în domeniu); iar pe de altă parte, de nevoile educaţionale ale comunităţii şi de resursele pe care aceasta le pune în joc pentru satisfacerea acestor nevoi.

Din cele prezentate mai sus, rezultă anumite trăsături caracteristice ale proiectului şcolii, respectiv:

a. Are o **determinare multiplă:** pe de o parte ţintele strategice ale dezvoltării şi, pe de altă parte situaţia, condiţiile şi resursele concrete ale şcolii şi ale comunităţii pe care aceasta o serveşte.

b. Are o **valoare strategică:** este conceput pe o perioadă de cel puţin trei ani (de regulă cinci ani, dar poate fi conceput şi pe o perioadă mai lungă) şi, chiar dacă suferă modificări pe parcurs, acesta oferă un orizont şi direcţii clare pentru activitatea din şcoala respectivă, inclusiv priorităţi în alocarea resurselor.

c. Are un **caracter situaţional:** este elaborat având în vedere **mediul** şi **condiţiile concrete** în care funcţionează şcoala şi tendinţele de evoluţie ale acestora. De asemenea, foarte important este modul în care sunt văzute aceste tendinţe: ca **oportunităţi** sau ca **ameninţări** pentru dezvoltarea instituţională. Chiar şi ameninţări evidente – cum ar fi lipsa de pregătire a managerilor sau formarea deficitară a profesorilor – pot deveni oportunităţi pentru dezvoltare prin simpla lor conştientizare.

d. Are **două componente strâns articulate:**

- **O componentă strategică, „perenă"** – misiunea, ţintele şi opţiunile strategice ale unităţii şcolare.
- **O componentă operaţională** – programele, activităţile şi acţiunile concrete prin care se ating ţintele strategice şi se realizează misiunea.

  - Ambele componente trebuie să atingă **toate domeniile funcţionale:** curriculum-ul, resursele materiale şi financiare, resursele umane, relaţiile sistemice şi comunitare. Nu trebuie uitat faptul că, indiferent de opţiunea sau de opţiunile strategice, beneficiarul ultim al ofertei educaţionale este **elevul**. Ca urmare, oferta educaţională (curriculară şi extracurriculară) este esenţială, dar ea trebuie susţinută printr-o procurare şi o alocare optimă a resurselor financiare şi umane şi prin relaţii consistente cu societatea civilă şi comunitatea.

e. Se elaborează **de la general la particular.** Se defineşte întâi misiunea şcolii, pe baza ei sunt definite ţintele strategice pentru dezvoltarea instituţională. Apoi, se construiesc opţiunile strategice, stabilindu-se programele şi acţiunile concrete. Insistăm asupra acestui aspect, întrucât majoritatea ofertelor manageriale prezentate cu diferite prilejuri (în special la concursurile pentru ocuparea posturilor de directori) se centrează pe aspectele concrete, operaţionale, neglijând aspectele strategice, de politică educaţională a unităţii şcolare. De altfel, incapacitatea de a gândi strategic, pe termen lung, este considerată ca fiind una dintre slăbiciunile majore ale culturii manageriale în general.

f. Este negociat în toate fazele elaborării şi implementării sale. Numai astfel poate fi câştigat consensul tuturor grupurilor de interes reprezentate la nivelul şcolii şi acţiunea lor sinergică. Deci, un bun proiect instituţional se realizează numai printr-o **comunicare eficientă intra- şi extra-organizaţională, deci prin participarea tuturor membrilor organizaţiei şcolare.**

Având în vedere cele de mai sus, structura unui proiect instituțional al unității școlare poate fi următoarea:

Diagnoza mediului intern (cultura organizațională, resursele curriculare, oferta educațională actuală, resursele financiare și umane) **și extern unității școlare** (identificarea și descrierea comunității, a grupurilor de interes, analiza nevoilor și a cererii de educație pentru indivizi, grupuri și comunitate în ansamblul ei) reprezintă punctul de pornire pentru orice proiect instituțional. Diagnoza poate fi realizată utilizând tehnicile manageriale cunoscute, vezi capitolul „Analiza de nevoi".

MISIUNEA UNITĂȚII ȘCOLARE – o succesiune de enunțuri, de circa 50-100 de cuvinte, care:

- Reprezintă **rațiunea de a fi,** justificarea existenței organizației școlare într-un anumit context și educațional comunitar.
- Derivă din **nevoile** de educație identificate la nivelul societății și comunității și din **viziunea comună** a diferitelor grupuri de interes reprezentate la nivelul școlii (elevi, părinți, profesori, manageri, alte grupuri reprezentative pentru comunitatea locală) în legătură cu modul în care unitatea școlară respectivă își structurează oferta educațională.
- Reprezintă esența **culturii** organizaționale, formulând explicit valorile fundamentale respectate și promovate.
- Formulează **tipul de rezultate și nivelul de performanță** așteptate prin aplicarea proiectului, considerate cu valoare mare.

Ca urmare, misiunea școlii are ca funcții fundamentale **orientarea**, asigurarea consistenței și **coerenței** activității desfășurate în școală în jurul unor scopuri și valori comune.

Țintele (sau scopurile) strategice derivă din misiune și reprezintă intențiile majore care vor fi realizate prin proiectul unității școlare. De exemplu:

- Reconsiderarea managementului la nivelul școlii și al clasei în perspectiva egalizării șanselor.
- Perpetuarea tradițiilor și a obiceiurilor locale.
- Formarea corpului profesoral pentru aplicarea metodelor active, de grup.
- Asigurarea, pentru fiecare elev din școală, a accesului la calculator pentru 1/2 oră săptămânal.
- Crearea unui climat de siguranță fizică și libertate spirituală pentru elevii școlii.
- Asigurarea, în fiecare an școlar, pentru fiecare profesor din școală a cel puțin 50 de ore de pregătire în funcție de nevoile identificate.

Aceste scopuri strategice **nu se referă la funcționarea curentă a școlii sau la activități statutare** (reglementate legal), deci obligatorii. Ele reprezintă domeniile pe care „comunitatea educațională" le consideră prioritare, pe care dorește să le dezvolte sau, după caz, să le îmbunătățească.

Opțiunile strategice reprezintă un alt element „peren" al proiectului unității școlare. El derivă tot din misiunea unității școlare. Opțiunile sunt selectate pornind de la punctele tari și oportunitățile constatate la diagnoză (ca resurse strategice), dar trebuie urmărită compensarea slăbiciunilor și evitarea amenințărilor. Subliniind faptul că repertoriul opțiunilor strategice este mult mai larg, menționăm că principalele opțiuni strategice la dispoziția unităților școlare reprezintă accente pe dezvoltarea unuia sau mai multor domenii funcționale:

- **dezvoltarea curriculară; dezvoltarea resurselor umane; atragerea de resurse financiare și dezvoltarea bazei materiale; dezvoltarea relațiilor comunitare.**

Desigur, pentru realizarea misiunii asumate pot fi combinate toate modalitățile menționate, iar acesta este cazul ideal. Însă, pe de altă parte, resursele disponibile sunt oricum limitate, iar opțiunea strategică indică prioritățile în alocarea și utilizarea resurselor disponibile. De exemplu, dacă țința strategică este „perpetuarea tradițiilor și a obiceiurilor locale", aceasta poate fi realizată prin:

- Dezvoltarea, în cadrul curriculum-ului, la decizia școlii, a unor opționale adecvate – aceasta fiind opțiunea **curriculară.**
- Informarea și formarea corpului profesoral în domeniul tradițiilor și al culturii locale – este parte a opțiunii pentru **„resursa umană".**
- Achiziționarea unor materiale informative care se referă la tradițiile și obiceiurile locale, realizarea unui punct de documentare, a unei baze de date – indică opțiunea pentru **„dezvoltarea bazei materiale".**
- Identificarea „depozitarilor" obiceiurilor și tradițiilor locale în cadrul comunității și utilizarea lor ca **„resurse educaționale"** – este opțiunea **„comunitară".**

Atât **țintele** cât și **opțiunile strategice** trebuie argumentate: vor fi explicitate motivele pentru care au fost selectate acele scopuri și căile strategice ale dezvoltării unității școlare. Este evident că aceste opțiuni au la bază misiunea școlii și diagnoza ofertei educaționale curente, a nevoilor de educație și a nevoilor de dezvoltare instituțională.

Planurile operaționale reprezintă **mijloacele prin care vor fi atinse țintele strategice respectând opțiunile strategice** într-o perioadă definită de timp – până la un an. Dacă misiunea, țintele și opțiunile strategice sunt stabilite pe termen mediu sau lung, planurile operaționale sunt stabilite pe termen scurt și reprezintă partea „variabilă" a proiectului de dezvoltare instituțională. Fiecare țintă stabilită în proiectul școlii va fi operaționalizată în așa fel încât pentru fiecare să fie stabilite **programe și/sau activități concrete.** Menționăm faptul că, pentru atingerea unei anumite ținte strategice, programele și acțiunile stabilite pot fi diferite de la un an la altul.

Oferta curriculară și extracurriculară a școlii reprezintă partea cea mai consistentă a proiectului de dezvoltare instituțională. Dar, pentru a susține această ofertă și pentru realizarea misiunii, unitatea școlară trebuie să proiecteze și alte tipuri de programe, cum ar fi:

- **Programul de identificare a resurselor financiare extrabugetare.** (Sub)programul achiziției de echipament de calcul.
- **Programele de dezvoltare a resurselor umane.** (Sub)programul de formare a corpului profesoral.
- **Programe de dezvoltare a relațiilor comunitare.** (Sub)programul de creare a structurilor participative la nivel comunitar.

Fiecare program va fi realizat prin una sau mai multe activități concrete. De exemplu: pentru (sub)programul de achiziție a echipamentelor de calcul, activitățile pot fi:

- identificarea celei mai avantajoase oferte pentru calculatoare și imprimante;
- achiziționarea calculatoarelor și instalarea lor.

- Pentru (sub)programul de formare a corpului profesoral, activitățile pot fi:
  - **stagiu de două zile** de abilitare a învățătorilor din școală în tehnicile specifice învățării prin cooperare;
  - **stagiu de formare de cinci zile** în comunicare educațională pentru întreg corpul profesoral.

Pentru fiecare activitate se vor stabili obiectivele, resursele, termenele, etapele, responsabilitățile și indicatorii de performanță.

- Obiectivele sunt aserțiuni referitoare la rezultatele așteptate ale aplicării planului. Astfel definite, obiectivele operaționale au o serie de caracteristici (după D. Ollivier):
  - **Concretețe** – sunt ușor de identificat.
  - **Pertinență** – adecvare situațională.
  - **Oportunitate** – adecvare temporală (acțiunea respectivă se desfășoară la momentul potrivit).
  - **Realizabilitate** – adecvare la posibilitățile reale ale celui / celor care inițiază acțiunea – în cazul nostru: formatorul.

- **Măsurabilitate** – ușor de evaluat cu instrumente cantitative și calitative.

De exemplu: Pentru activitatea **„stagiu de două zile de abilitare a învățătorilor din școală în tehnicile specifice învățării prin cooperare"**, obiectivele vor fi formulate în termeni de competențe sau capacități care vor fi deținute la sfârșitul stagiului:

– La sfârșitul stagiului, participanții vor fi capabili:

a. Să identifice situațiile de învățare favorabile învățării prin cooperare.

b. Să aplice metodologia specifică învățării prin cooperare.

c. Să îmbine evaluarea performanțelor individuale cu evaluarea performanțelor de grup.

■ **Resursele educaționale** reprezintă al doilea element esențial al oricărui plan operațional. Optimizarea corelației dintre finalități (scopuri sau obiective) și resurse (financiare, materiale, de timp, de informație, de autoritate și putere, motivație și experiență) este definitorie pentru creșterea eficienței și efectivității educației, indiferent de tipul, forma și nivelul la care se realizează. Indiferent de scopurile urmărite, chiar și în condiții de echifinalitate (demersurile educaționale urmăresc aceleași finalități), resursele educației pot fi diferite. La rândul lor, **resursele educaționale** se clasifică în:

- **Resursele financiare și materiale.** Banii sunt considerați în ziua de azi (nu întotdeauna justificat) drept principala resursă. Însă ei trebuie considerați mai mult ca o restricție și nu trebuie să ne centrăm exclusiv pe acest tip de resurse. De exemplu, lipsa banilor poate fi suplinită (cel puțin parțial) cu resurse umane (care pot fi stimulate și altfel decât financiar) sau cu informații și expertiză suplimentare.
- **Resursele informaționale și experiențiale existente.**
- **Resursele de timp.** Timpul reprezintă una dintre cele mai prețioase resurse. Ne aflăm, aici, într-una din dilemele proprii dezvoltării organizaționale: activitatea curentă din organizație consumă, în genere, tot timpul normat. Pe de altă parte, tot atât de mult timp este necesar pentru dezvoltarea organizației. Deci, pentru a nu epuiza și demotiva personalul angajat în proiectele de dezvoltare organizațională trebuie fie să includem activitățile legate de realizarea proiectului între dimensiunile normale ale rolului sau postului ocupat – ceea ce este extrem de costisitor –, fie să prevedem modalități de stimulare a motivației.
- **Resursele de autoritate și putere.** Trebuie făcută, de la bun început, distincția între cele două concepte care desemnează două dintre instrumentele fundamentale ale activității manageriale.

  Autoritatea reprezintă dreptul managerului de a lua decizii și de a cere subordonaților aducerea lor la îndeplinire. Ea își are originea în poziția formală în cadrul ierarhiei organizației. Ea se poate delega, adică managerul o poate ceda subordonaților (temporar sau definitiv, parțial sau total). Există mai multe trepte de delegare: (a) subordonatul este liber să acționeze fără raportare; (b) subordonatul este liber să acționeze dar cu raportare; (c) subordonatul decide cum să acționeze, dar se consultă cu șeful său înainte de a decide; (d) subordonatul examinează problema, stabilește alternativele și face recomandări șefului (care decide); (e) subordonatul examinează problema, strânge datele și le pune la dispoziția șefului (care decide).

  Puterea reprezintă posibilitatea concretă a managerului de a influența și de a controla comportamentul subordonaților. Baza puterii poate fi: (a) legitimitatea (rezultată din autoritate); (b) controlul resurselor, al pedepselor și al recompenselor; (c) expertiza; (d) identificarea oamenilor cu cel care conduce (este cazul liderilor charismatici) sau cu mesajul transmis de acesta.
- **Resursele umane ale proiectului sunt esențiale.** Trebuie alocate atât având în vedere expertiza deținută de fiecare, cât și timpul (tradus, eventual, în salarii sau alte forme de retribuire) necesar realizării activităților respective.

Indiferent de scopul urmărit, acesta poate fi atins pe o cale diferită, în funcție de opțiunea strategică, deci alocând în mod diferit resursele disponibile. De exemplu, creșterea calității educației – scop fundamental al întregului sistem educațional – poate fi realizată atât prin alocarea unor resurse financiare unităților școlare pentru achiziția de echipamente, auxiliare curriculare, carte școlară etc., cât și prin alocarea acelorași fonduri pentru resursa umană (sporuri salariale, dezvoltare profesională etc.) – ambele căi având avantaje și dezavantaje.

Totuși, trebuie să subliniem faptul că orice resursă identificată și presupusă a fi alocată diferitelor activități se transformă într-un buget al activității respective.

- **Responsabilitățile** – care trebuie să fie foarte precise întrucât, reamintim, răspunderea colectivă echivalează, de fapt, cu lipsa de răspundere – și termenele care, și ele, trebuie să fie cât mai precise, dar realiste, în funcție de durata normală a activității respective și de resursele disponibile.
- **Indicatorii de performanță** reprezintă **repere observabile ale nivelului de realizare a obiectivelor stabilite în planurile operaționale.** După cum arată și numele, **indicatorii de performanță** sunt folosiți în fazele ulterioare, de implementare și evaluare a planurilor operaționale și a proiectelor. Menționăm faptul că numai stabilind de la bun început, în faza de proiectare, indicatorii de performanță, vom putea realiza o legătură firească și corectă între proiectare și evaluare și vom putea avea măsura eficienței proiectării. Indicatorii de performanță au și ei o serie de **caracteristici**:
  - **Vizibilitatea** – posibilitatea identificării și observării directe.
  - **Adecvarea** – evidența legăturii cu obiectivul evaluat. Menționăm, aici, posibilitatea utilizării aceluiași indicator pentru nivelul realizării mai multor obiective sau dimensiuni.
  - **Măsurabilitatea** – să poată fi apreciate existența indicatorilor calitativi și nivelul de realizare a celor cantitativi.
  - **Relevanța** – să se refere la performanțele de fond și nu la cele conjuncturale, la cele rezultate din proiect și nu datorate altor influențe.

  De asemenea, indicatorii de performanță pot fi cantitativi sau calitativi.

  Exemple:
- Pentru activitatea „stagiu de două zile de abilitare a învățătorilor din școală în tehnicile specifice învățării prin cooperare", indicatorii de performanță pot fi:
  - Prezența la stagiu a cel puțin 80% dintre învățătorii școlii.
  - Rearanjarea mobilierului din toate sălile de clasă în vederea facilitării comunicării și cooperării între elevi.
  - 60% dintre participanții la stagiu folosesc cel puțin o dată pe săptămână metodele specifice învățării prin cooperare.

Demersul de proiectare propus poate părea, la prima vedere, greoi și mult mai dificil de realizat decât „planurile de activitate" sau „proiectele manageriale" așa cum sunt ele acum concepute. Însă acest tip de demers de proiectare (pentru că evantaiul variantelor și al adaptărilor este, practic, nesfârșit) se va impune, în cele din urmă, și în sistemul românesc de învățământ – așa cum s-a impus în majoritatea sistemelor școlare – pentru că numai prin crearea unei perspective și a unei direcții a dezvoltării educaționale – locale și naționale – poate fi obținut consensul tuturor grupurilor de interes în vederea urmării liniilor directoare ale acestei dezvoltări, poate fi garantată folosirea eficientă și în același timp flexibilă a resurselor educaționale.

VI

MONITORIZAREA ŞI EVALUAREA ACTIVITĂŢII ŞCOLARE

1. MONITORIZAREA ACTIVITĂŢII DIN ŞCOALĂ

Conceptul de conducere **operaţională/monitorizare** suportă mai multe accepţiuni complementare:

- **utilizarea concretă şi coordonarea** (la nivel formal şi informal) resurselor umane şi nonumane, în vederea aplicării planului stabilit şi a obţinerii rezultatelor scontate (este o definiţie managerială generală);
- **urmărirea consecventă a proceselor şi a relaţiilor educaţionale** pe baza unei/unor grile de monitorizare care să conţină indicatorii de performanţă stabiliţi prin proiect, precum şi identificarea corectă a indicatorilor de performanţă în indexarea/clasificarea lor în raport cu criteriile de evaluare - stabilite în proiect.

În ultimul timp, pentru desemnarea acestei funcţii manageriale, foarte multe lucrări de specialitate utilizează termenul de **„leadership"**. Se are în vedere mutarea accentului strategic de la impersonalele operaţiuni cu resurse materiale sau financiare la coordonarea resurselor umane, cu toate consecinţele care rezultă din personalizarea relaţiei dintre manageri şi subordonaţi. B.P. Smith defineşte **„leadership"** drept **„acea parte a activităţii unui manager prin care acesta influenţează comportamentul indivizilor şi al grupurilor în vederea obţinerii rezultatelor dorite"**.

Funcţiile esenţiale ale liderului, în raport cu grupul condus, sunt:

1. **Direcţia** – conducerea şi coordonarea eforturilor membrilor grupului/echipei; eliminarea incertitudinilor cu privire la ceea ce trebuie făcut.
2. **Motivaţia** – determinarea grupului/echipei să vrea să avanseze în direcţia stabilită; satisfacerea nevoilor indivizilor şi ale grupului/echipei; dezvoltarea propriilor competenţe interpersonale în vederea câştigării şi consolidării încrederii celorlalţi şi pentru a-i convinge să-l urmeze.

   Direcţia plus Motivaţia generează **sinergie.**
3. **Reprezentarea** – reprezentarea grupului/echipei şi a scopurilor sale în interiorul şi exteriorul organizaţiei; reprezentarea celor din afara grupului/echipei în cadrul acestuia/acesteia; menţinerea echilibrului între nevoile interne şi cele externe ale grupului şi păstrarea unităţii scopurilor grupului cu obiectivele organizaţionale.

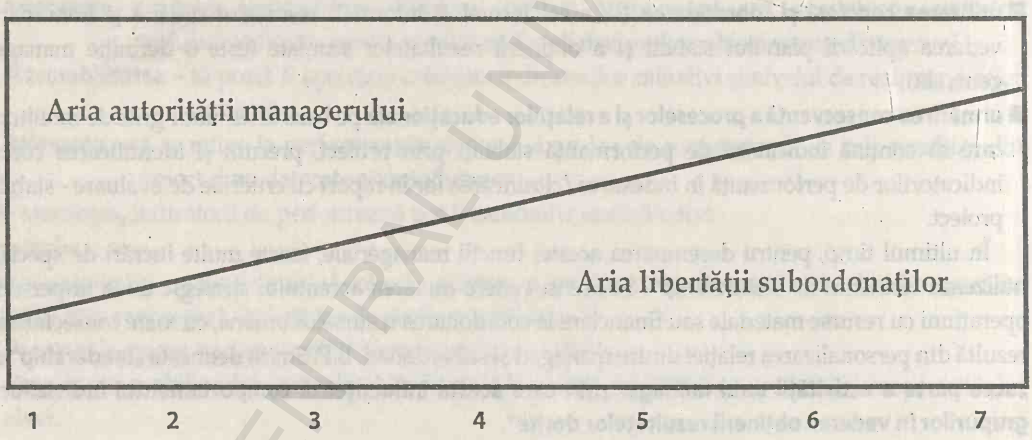
Conţinutul propriu-zis al monitorizării constă în supervizarea transformării „intrărilor" sistemului în „ieşirile" scontate, utilizând: (a) procesele de comunicare interpersonală; (b) activitatea concretă legată de atingerea obiectivelor organizaţionale. Monitorizarea are **trei laturi esenţiale** :

- **decizia curentă** - referitoare la derularea concretă a acţiunilor;
- **rezolvarea de probleme** - procedurile de generare, evaluare şi selecţie, aplicate succesiv situaţiilor problematice, soluţiilor şi căilor de implementare a acestora;
- **stilurile manageriale** - ca moduri alternative de abordare a situaţiei concrete.

Deoarece decizia şi rezolvarea de probleme au fost deja abordate, vom prezenta, foarte pe scurt, problematica stilurilor manageriale.

Stilul managerial reprezintă comportamentul concret al managerului/liderului, modul în care acesta se raportează la sarcini (derivate din obiectivele organizaţionale), la indivizii şi grupurile care fac parte din organizaţie. Există extrem de multe tipologii relative la stilurile manageriale (de conducere), toate aplicabile situaţional. Ne vom opri la două, devenite deja clasice:

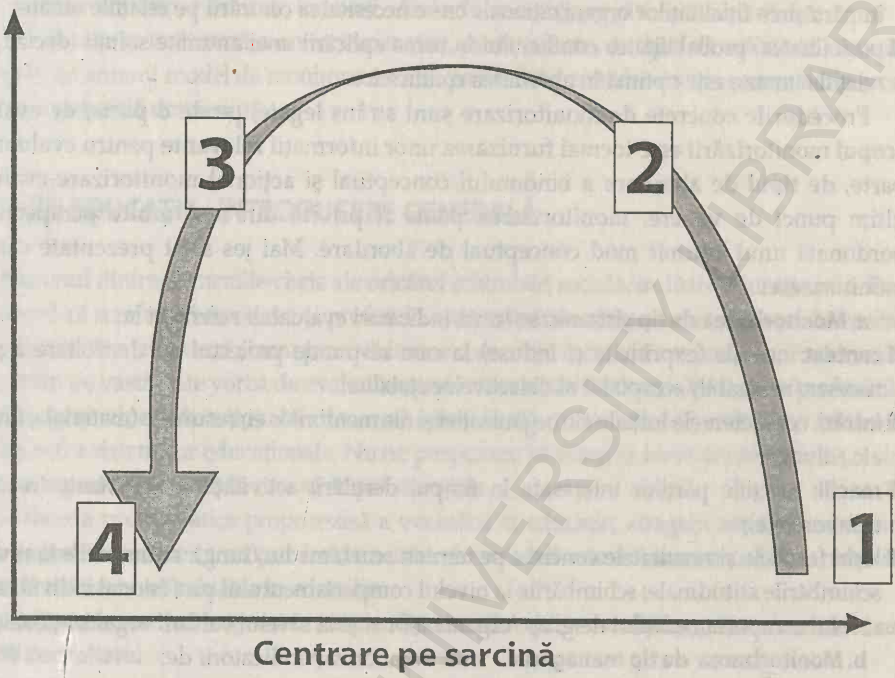
- **„Continuumul stilurilor de conducere" (J. Tannenbaum şi L.A. Schmidt** - vezi figura de mai jos) care foloseşte drept criteriu de diferenţiere **autoritatea** managerului (liderului), considerată în relaţie directă cu libertatea subordonaţilor. Există şapte trepte esenţiale ale continuumului stilurilor manageriale, caracterizate prin nivelul tot mai scăzut al autorităţii managerului şi nivelul tot mai ridicat al libertăţii subordonaţilor:



Cele şapte zone marcate reprezintă şapte stiluri manageriale esenţiale:

1. **Managerul ia decizii şi le anunţă;**
2. **Managerul ia decizii şi le „vinde" (încearcă să convingă);**
3. **Managerul prezintă ideile şi invită subordonaţii să pună întrebări;**
4. **Managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută;**
5. **Managerul prezintă problema, ascultă sugestiile, apoi decide;**
6. **Managerul defineşte limitele şi cere echipei (grupului) să decidă;**
7. **Managerul permite echipei (grupului) să decidă în limitele prescrise de constrângerile exterioare.**

- Majoritatea autorilor consideră că există **două dimensiuni** definitorii ale stilului managerial, şi anume **centrarea pe sarcină**, pe performanţele şi competenţele subordonaţilor şi **centrarea pe „relaţiile umane"**, pe motivaţia şi „angajamentul" (*commitment*) subordonaţilor. Ca exemplu, folosim tipologia creată de **P. Hersey, şi K. Blanchard** (vezi figura următoare):



1. **Stilul „directiv" („Tell")** pentru subordonații care nu pot și nu vor să realizeze activitățile cerute; managerul **„spune"** ce trebuie să facă subordonații și controlează (pe cât posibil) fiecare acțiune, fiind centrat pe sarcină;
2. **Stilul „tutorial" („Sell")** pentru subordonații care nu pot, dar vor să realizeze activitățile solicitate; managerul **„vinde"** sugestii, decizii, încercând să convingă, fiind centrat atât pe sarcină, cât și pe relații umane;
3. **Stilul „mentorial" („Participate")** pentru subordonații care pot și vor, dar nu în suficientă măsură, și ale căror capacități și motivație mai trebuie dezvoltate; managerul **„participă"** cu sugestii, sfaturi, ajutor, de fiecare dată când îi sunt cerute - fiind centrat pe relații umane;
4. **Stilul „delegator" („Delegate")** pentru subordonații care și pot și vor în suficientă măsură; managerul **deleagă** subordonaților autoritatea de luare a deciziilor, „decentrându-se" și față de sarcină și față de relațiile umane.

Alegerea stilului managerial adecvat trebuie făcută pe baza unor criterii, cum ar fi (după **V. Vroom și P. Yetton**) :

- existența unor standarde de calitate pentru decizie - care implică o mai mare centrare pe sarcină;
- existența unor informații suficiente pentru luarea unei decizii de calitate - devine posibilă decizia individuală a managerului (liderului), mai ales în funcție de sarcină;
- nivelul de standardizare a problemei - deciziile (soluțiile) standardizate fac superfluă centrarea pe relații umane;

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- nivelul cunoaşterii şi al acordului subordonaţilor relativ la obiectivele organizaţiei - cunoaşterea şi împărtăşirea finalităţilor organizaţionale cresc necesitatea centrării pe relaţiile umane;
- posibilitatea/probabilitatea conflictului în urma aplicării unei anumite soluţii (decizii) - orientarea pe relaţiile umane este optimă în abordarea conflictelor.

Procedurile concrete de monitorizare sunt strâns legate, pe de o parte, de evaluare, deoarece **scopul** monitorizării este tocmai furnizarea unor informaţii relevante pentru evaluare, şi, pe de altă parte, de **tipul** de abordare a binomului conceptual şi acţional monitorizare-evaluare. Din acest ultim punct de vedere, monitorizarea poate fi privită din mai multe perspective, fiecare subordonată unui anumit mod conceptual de abordare. Mai jos sunt prezentate câteva modele de monitorizare:

a. Monitorizarea de tip sistemic: se caută indicatori evaluabili referitori la:

- **context**: nevoile (exprimate şi induse) la care răspunde proiectul de dezvoltare a şcolii; caracterul necesar/realizabil/acceptabil al obiectivelor stabilite;
- **intrări**: competenţele iniţiale ale organizaţiei şi ale membrilor ei; resursele (materiale, financiare, de timp etc.) alocate;
- **reacţii**: reacţiile părţilor interesate în timpul derulării activităţii monitorizate (reacţii favorabile şi nefavorabile);
- **ieşiri** (efectele şi rezultatele concrete pe termen scurt/mediu/lung): schimbările la nivelul cunoaşterii; schimbările atitudinale; schimbările la nivelul comportamentului profesional individual; schimbările la nivelul comportamentului de grup/organizaţional şi la nivelul culturii organizaţionale.

b. Monitorizarea de tip managerial - sunt monitorizaţi indicatorii de:

- **eficacitate** - care indică atingerea finalităţilor propuse;
- **economicitate** - care indică nivelul consumului de resurse;
- **eficienţă** - care indică relaţia între eficacitate şi economicitate;
- **efectivitate** - care indică relaţia dintre eficienţa procedurilor de dezvoltare organizaţională şi adecvarea lor la nevoile (existente şi induse) ale grupurilor de interes.

De remarcat faptul că atât obiectivele relevante, cât şi resursele asociate se schimbă dacă utilizăm drept criteriu eficienţa sau efectivitatea, precum şi dacă utilizăm cu predilecţie indicatori cantitativi sau calitativi (vezi, mai jos, „Matricea efectivităţii").

c. Monitorizarea de tip competenţial, care se referă la monitorizarea unor competenţe specifice următoarelor domenii:

- **Managementul atenţiei** - capacitatea de a comunica clar obiective şi de a concentra eforturile pentru atingerea lor.
- **Managementul înţelesurilor** - capacitatea de a crea şi comunica înţelesuri pentru ca acestea să fie însuşite şi utilizate de către subordonaţi.
- **Managementul încrederii** - capacitatea de a fi coerent în împrejurări complexe şi dilematice, astfel încât managerul (liderul) să fie un sprijin real pentru colegi. Încrederea trebuie să fie reciprocă, iar autenticitatea devine un *modus vivendi*: a fi autentic este mai important decât a avea dreptate.
- **Managementul de sine** - capacitatea de autocunoaştere şi evoluţie. Managerul trebuie să fie un model de *self-management* - de proiectare, organizare, realizare şi (auto)evaluare a propriei activităţi, dar şi de abordare a relaţiilor umane.

d. Monitorizarea inovaţiei, care se poate realiza pe baza a două submodele:

- măsura în care cei implicaţi adoptă/participă/iniţiază procesele de schimbare;
- măsura în care cei implicaţi corectează/îmbunătăţesc/creează o anumită schimbare.

În context de monitorizare, punctul cheie îl constituie **indicatorii de performanță** stabiliți prin proiectare, care trebuie urmăriți, clasificați, indexați - făcându-se astfel pregătirea evaluării.

Modul concret în care se realizează monitorizarea ține, pe de o parte, de tipul de activitate - anumite activități presupun un anumit model de monitorizare - și, pe de altă parte, de situația concretă din școală și de cultura organizațională dominantă.

2. EVALUAREA ÎN EDUCAȚIE - INTRODUCERE GENERALĂ

Evaluarea este unul dintre domeniile-cheie ale oricărei schimbări sociale, inclusiv educaționale. Toată lumea este de acord că o reformă autentică și profundă are **costuri** financiare, umane și sociale enorme. Ca urmare, o evaluare cât mai corectă și mai precisă devine o condiție esențială a succesului. Problematica evaluării este extrem de vastă: este vorba de evaluarea performanțelor elevilor, de evaluarea profesorilor, de evaluarea programelor educaționale, de evaluarea instituțiilor educaționale, de evaluarea (comparativă sau nu) a sistemelor educaționale. Nu ne propunem să atingem toate aceste aspecte, ci doar să reliefăm câteva aspecte manageriale care ni se par esențiale.

Înainte de a aborda problematica propriu-zisă a evaluării în educație, atragem atenția asupra unui aspect esențial: având în vedere că scopul fundamental al evaluării este măsurarea calității, trebuie să lămurim mai întâi ce înseamnă calitatea în educație.

În educație **calitate înseamnă asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai bună, completă și utilă dezvoltare.**

Definiția de mai sus poate să pară incompletă, vagă, mult prea generală etc.; parcurgând literatura dedicată acestei probleme și încercând să punem cap la cap diferitele concepții, nu am putut să ajungem la o definiție cât de cât operațională întrucât:

- Conținutul conceptului de „calitate" este **dependent de valorile societății** în care funcționează sistemul respectiv de educație, deci de scopurile și criteriile politicii educaționale. Prin urmare, trebuie să răspundem la următoarele întrebări: **calitatea a ce ? pentru cine ? pentru ale cui interese?**
- Există **foarte multe valori care pot fundamenta** definirea calității (exemple): democrația, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală și morală, calitatea relațiilor interpersonale, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială și profesională, individul ca membru critic și responsabil al comunității profesionale etc.
- Valorile care fundamentează definirea calității în educație pot fi **grupate în trei concepții despre școală** (după David Aspin și Judith Chapman):
  - Educația comunică sau transmite cultura dominantă.
  - Educația urmărește satisfacerea nevoilor și intereselor imediate ale educabililor.
  - Educația răspunde nevoilor sociale/comunitare.

  Ca urmare, definiția calității în educație este dependentă de concepția generală despre educație.
- Conceptul de calitate este supus unor **tensiuni interne** care fac foarte dificilă operaționalizarea lui în situații concrete de educație. Există tensiuni și contradicții între:
  - crearea de oportunități/echitatea ⟷ operarea cu standarde înalte
  - rezultatele imediate (testabile) ⟷ rezultatele pe termen lung (difuze)
  - autonomia educatorului și instituțională ⟷ cadre normative generale/naționale
  - raționalitatea funcționării ⟷ implicarea comunității educaționale

sistemului şcolar (direcţie)		(autonomie)
• egalitatea	⟷	diferenţierea
• „formare pentru fiecare" - a elitelor	⟷	„formare pentru toţi" - de masă
• „ce ?"	⟷	„cât ?"
• evaluare cantitativă - „fapte"	⟷	evaluare calitativă - „valori"
(ex.: succesul la examene)		(ex.: respect, toleranţă etc.)
• autonomie individuală	⟷	contribuţie la viaţa socială/comunitară.

Ca urmare, este necesară **definirea unor competenţe - instituţionale, de grup şi individuale - necesare atât asigurării calităţii în educaţie, cât şi unei evaluări corecte, obiective şi, în acelaşi timp umaniste, indiferent de nivel:**

- Abilitatea de a identifica finalităţile majore ale formării - pe baza politicilor educaţionale.
- Crearea unei motivaţii puternice pentru atingerea acestor finalităţi.
- Decizia în legătură cu identificarea rezultatelor formării care pot fi corelate cu aceste finalităţi.
- Decizia în legătură cu atragerea şi folosirea resurselor.
- Identificarea procedurilor care vor asigura în mod efectiv atingerea scopurilor propuse.

De aceea, pentru a aborda concret problematica evaluării este necesară stabilirea - la nivelul sistemului şcolar, dar şi al fiecărei unităţi şcolare în parte - a **principiilor şi valorilor** care fundamentează sistemul **românesc** de învăţământ (românesc nu în sens naţional sau naţionalist, ci în sens cultural şi antropologic).

Acestea fiind zise, putem trece la abordarea problematicii specifice a evaluării.

Evaluarea în educaţie cuprinde procedurile aplicabile proceselor de educaţie, educabililor, educatorilor, instituţiilor de educaţie şi sistemului şcolar în ansamblul lui în vederea:

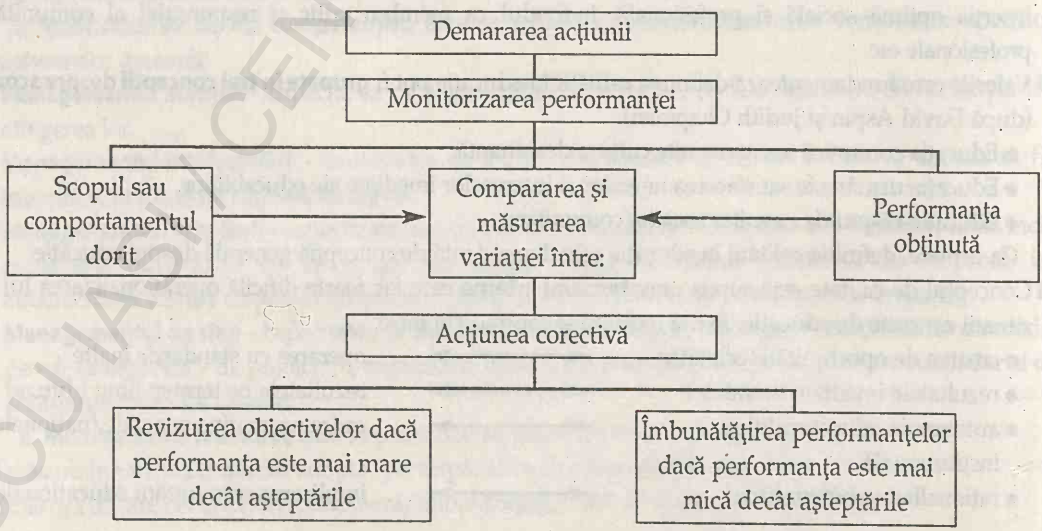
a. stabilirii raportului dintre performanţele obţinute şi cele intenţionate;

b. corectării rezultatelor în sensul dorit.

Altfel spus, **evaluarea** trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

- Ceea ce s-a făcut a fost şi ceea ce s-a intenţionat a se face (rezultatele corespund scopurilor) ?
- Ceea ce s-a făcut s-a făcut în mod eficient şi efectiv ?
- Ceea ce s-a făcut are valoare pentru participanţi ?

Demersul evaluativ respectă anumite **etape** prezentate în figura de mai jos:



BCU IASI CENTRALA - BIBLIOTECA DIGITALA

De remarcat și faptul că activitatea corectivă se poate aplica atât obiectivelor (dacă nu au fost pe măsura posibilităților), cât și performanțelor (dacă nu au fost pe măsura obiectivelor).

Un sistem efectiv de evaluare trebuie să îndeplinească mai multe condiții:

- **„curgerea"** în flux continuu a informației și înlăturarea barierelor în comunicare;
- **flexibilitatea;**
- **simplitatea,** care să inducă înțelegerea lui de către toți cei implicați (evaluatori și evaluați);
- **eficiența** - să consume mai puține resurse decât economisește prezența lui;
- **oportunitatea** - să prevină apariția disfuncțiilor majore și ireversibile;
- **operarea pe baza excepțiilor** - adică să se refere la ceea ce iese din limitele acceptabile ale sistemului/procesului respectiv.

În evaluarea educațională a ultimilor ani se pot observa o serie de tendințe care trebuie avute în vedere în procesul „sincronizării" noastre cu sistemele școlare avansate. Aceste tendințe vizează mutarea accentului de la **măsurarea produselor** la **constatarea efectelor de dezvoltare la nivelul evaluat** (elev, profesor etc.). Ca urmare :

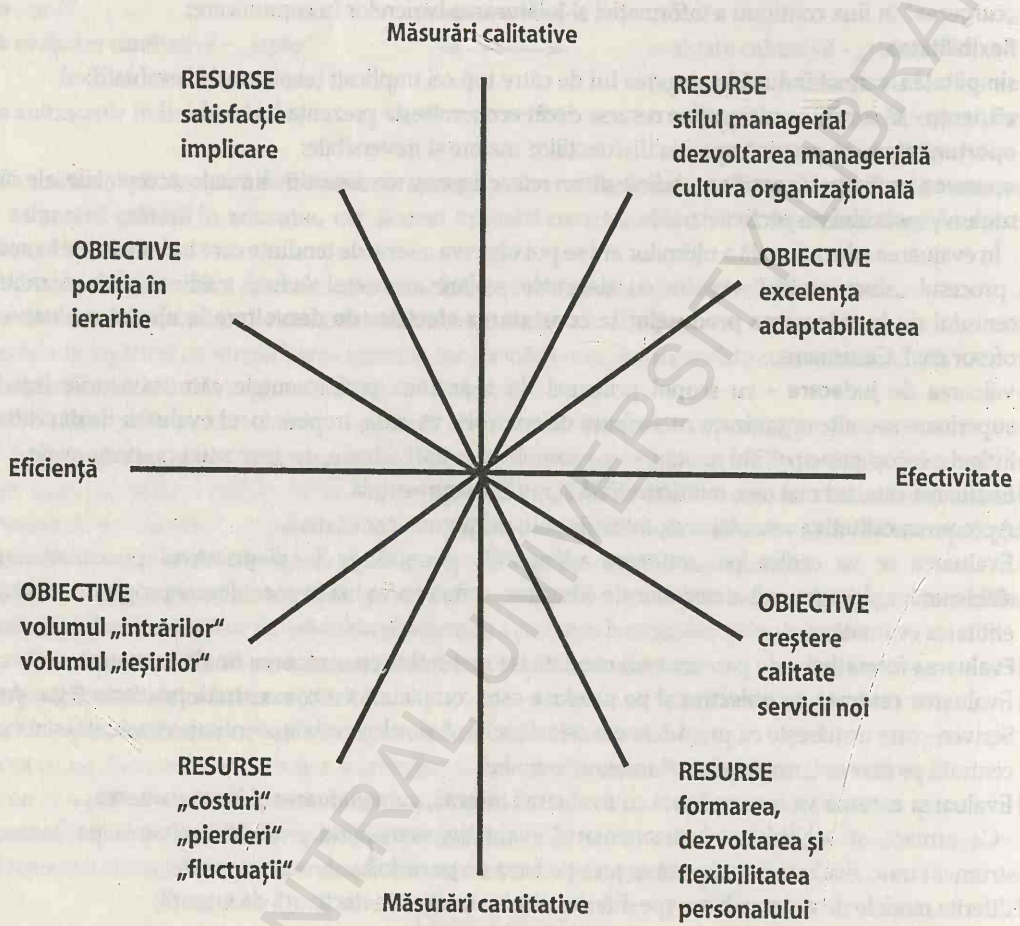
- valoarea de **judecare** - cu scopul principal de a justifica performanțele către nivelurile ierarhice superioare sau alte organizații cu atribuții de control – va ceda, treptat, locul evaluării **de dezvoltare** - având ca scop principal îmbunătățirea performanțelor individuale, de grup sau organizaționale.
- Evaluarea este, tot mai des, **multicriterială** și **multiinstrumentală.**
- Aprecierea **calitativă** completează, tot mai mult, măsurarea **cantitativă.**
- Evaluarea se va centra pe **„valoarea adăugată"**: pornind de la **diagnosticul** punctelor tari, al slăbiciunilor și, în general al nevoilor de educație, evaluarea va lua în considerare progresul realizat de entitatea evaluată.
- **Evaluarea formativă** – de parcurs va fi corelată tot mai strâns cu evaluarea finală, sumativă.
- Evaluarea **centrată pe obiective și pe produse** este completată cu cea centrată pe efecte (*„goal-free"* - Scriven - care urmărește cu precădere efectele de schimbare observabile la entitatea evaluată) sau cu cea centrată pe proces („responsive evaluation" - Stake).
- Evaluarea **externă** va fi completată cu **evaluarea internă, autoevaluarea și interevaluarea.**

Ca urmare, se schimbă și instrumentarul evaluativ, nemaifiind posibilă evaluarea pe baza unui instrument unic. Evaluarea începe să se facă pe bază de **portofoliu.** Acesta cuprinde:

- diferite modele de **autoevaluare** (pe diferite dimensiuni) și de **declarații de intenții;**
- modele de **interevaluare;**
- **interviuri** de evaluare;
- **observația** pe baza unor ghiduri de observație;
- forme de urmărire a **interacțiunilor** și a **comunicării;**
- **proiecte** și **experimente;**
- **rapoarte scrise** - de realizare a proiectelor financiare, de auditare etc.;
- diferite **fișe de apreciere** - le recomandăm pe cele care utilizează scalele cu „ancore comportamentale" (indicarea, la fiecare item, a comportamentului exemplar pentru fiecare nivel de competență);
- **înregistrări video;**
- **„artefacte"** - rezultate „materiale" ale proiectului.

Stilurile evaluative sunt cele prezentate la capitolul despre monitorizare, întrucât evaluarea se referă, în mod firesc, la aceiași indicatori care au fost monitorizați. Ca exemplu, prezentăm și **„Matricea efectivității"** (C. Carnall) care cuprinde un sistem de indicatori cantitativi cât și calitativi, care se referă atât la eficiență, cât și la efectivitate. Conform acestui model, sunt evaluate atingerea obiectivelor și resursele

utilizate pentru atingerea lor, cu indicatori cantitativi sau calitativi, pe dimensiunea „eficienţă" şi pe dimensiunea „efectivitate":



Tendinţele menţionate mai sus sunt întărite şi de trecerea, tot mai evidentă, de la **un management „centrat pe control"** la unul **„centrat pe angajare implicativă"** (aşa cum au fost denumite de R. E. Walton), ale căror caracteristici comparate sunt prezentate mai jos:

Modelul „control"

- limitarea atenţiei indivizilor la performarea individuală a atribuţiilor specifice postului;
- fragmentarea activităţii şi separarea „gândirii" de „acţiune";
- răspundere individuală;
- „fişa postului" unică şi permanentă;

Modelul „angajament implicativ"

- extinderea responsabilităţii individuale pentru creşterea performanţei de sistem;
- accentuarea întregului şi unificarea „gândirii" cu „acţiunea";
- răspunderea individuală în cadrul echipei;
- „fişă a postului" flexibilă, în legătură cu condiţiile concrete de lucru;

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- definirea performanţei pe baza unui minimum acceptabil;
- stabilitatea este considerată dezirabilă;
- structură ierarhică fixă cu control „top-down" (de sus în jos);
- coordonarea şi controlul se bazează pe reguli şi proceduri;
- accentuarea prerogativei manageriale şi a poziţiei în sistem;
- diferenţieri mari de statut care întăresc ierarhia;
- recompensarea individului;
- angajaţii sunt văzuţi ca o parte a costurilor variabile;
- angajaţii consideră exprimarea deschisă a opiniilor ca riscantă pentru cariera lor, iar participarea nu este încurajată;
- informaţia este distribuită doar celor care se consideră că au nevoie de ea;
- există o relaţie adversativă între manageri şi personal bazată pe conflict de interese;
- „filosofia" organizaţiei accentuează prerogativele managerilor şi răspunderea faţă de proprietari.

- evaluarea performanţei pe baza obiectivelor de nivel înalt;
- inovaţia este considerată dezirabilă;
- structură organizaţională „plată" (cu puţine niveluri ierarhice) care accentuează sistemele de influenţă şi de control mutual;
- coordonarea şi controlul se bazează mai mult pe scopuri împărtăşite, valori şi tradiţii;
- accentuarea managerială a rezolvării problemelor, a informaţiei relevante şi a expertizei;
- diferenţieri minime de statut;
- accent pe echitatea recompenselor şi pe recompensarea performanţelor de echipă;
- prioritatea menţinerii, formării şi reconversiei personalului existent;
- încurajarea participării multilaterale a personalului şi exprimarea deschisă a opiniilor;
- difuzarea largă a întregii informaţii;
- mutualitate în relaţiile dintre manageri şi personal;
- „filosofia" organizaţiei acceptă interesele multiple (ale proprietarilor, ale salariaţilor, ale clienţilor, ale statului etc.).

După cum se poate lesne observa, sistemul românesc de învăţământ este încă subsumat modelului centrat pe control. Prin aplicarea principiilor evaluative menţionate se poate iniţia trecerea spre un management centrat spre angajament implicativ.

Acest lucru este evident la mai multe niveluri ale politicilor de reformă în curs. Dintre acestea vom remarca numai noul *Regulament privind organizarea şi desfăşurarea inspecţiei şcolare* care face trecerea de la ceea ce în management se numeşte **„controlul calităţii"** la un nou concept, cel de **„asigurare a calităţii".**

Vechiul model de inspecţie, conceput pentru un sistem educaţional foarte centralizat, se caracteriza prin accentul pus pe controlul de tip birocratic. Inspectorii, funcţionari, mai mult sau mai puţin conştiincioşi, mai mult sau mai puţin coruptibili, intrau în şcoală, realizau o „fotografie" a situaţiei, făceau recomandări şi plecau la o altă şcoală. De multe ori, lucrurile rămâneau în stadiul în care le găsiseră inspectorii, căci după plecarea inspectorului/inspectorilor peste măsurile corective se aşternea praful. Directorii şi personalul didactic erau în alertă de gradul zero timp de o săptămână sau două, după care se relaxau.

Reducerea presiunilor venite dinspre centru (Ministerul Educaţiei Naţionale) a facilitat apariţia unor iniţiative locale în domeniul inspecţiei şcolare. Practic, fiecare judeţ a elaborat propria fişă de evaluare a personalului didactic, şi după cum merg lucrurile, e clar că ne îndreptăm spre elaborarea, conştientă sau nu, a 41 de modele de inspecţie. Această situaţie nu putea să continue din trei motive:

1. Modelul local de inspecţie nu ar fi fost în concordanţă cu politica elaborată de MEN şi nu ar fi putut asigura respectarea aceloraşi standarde în toată ţara, cu urmări nefaste asupra calităţii educaţiei.
2. Inspectorii care elaborau în judeţe variante de modele de inspecţie nu erau pregătiţi pentru a face acest lucru. Ei nu aveau decât experienţa dobândită în vechiul sistem educaţional, lipsindu-le competenţa necesară pentru a se angaja în rezolvarea acestei sarcini.
3. Nici măcar ţările dezvoltate, în care descentralizarea s-a făcut de mult şi în profunzime, nu-şi permit deocamdată să aibă mai multe modele de inspecţie.

Realizarea inspecţiei şcolare după noul model are trei laturi fundamentale: **aprecierea calităţii educaţiei** furnizate de şcoală, **evaluarea şcolii în ansamblu** şi **consilierea** pe care o vor furniza inspectorii. Corpul de inspectori special pregătiţi şi acreditaţi se va ocupa în primul rând cu aprecierea şi evaluarea calităţii educaţiei furnizate de şcoli. Consilierea şi evaluarea vor trece în prim-plan, controlul trecând în plan secund. Şcolile cu performanţe slabe, precum şi şcolile care vor solicita vor fi consiliate şi ajutate de inspectori să-şi îmbunătăţească performanţele. Evaluarea şcolii va fi realizată de întreaga echipă de inspectori. Fiecare inspector va prezenta probe, date şi fapte ce vor fi judecate în comun în cadrul unui proces de negociere, după care se vor formula aprecierile finale, ceea ce va duce la scăderea subiectivismului în procesul de evaluare a şcolii. Personalul didactic nu va mai fi grupul ţintă asupra căruia se vor concentra aproape în exclusivitate inspectorii, ci va fi evaluată întreaga activitate educaţională care se desfăşoară în şcoală. Elevul va fi în centrul atenţiei inspectorilor ca principal beneficiar al educaţiei furnizate de şcoală. La rândul lor, profesorii vor fi consiliaţi şi ajutaţi de inspectori ori de câte ori va fi cazul, inspectorii jucând rolul de mentor. Directorii vor fi consiliaţi în problemele manageriale. Părinţii şi comunitatea locală vor juca un rol mai important şi vor fi solicitaţi în toate cele trei faze ale inspecţiei (preinspecţia, inspecţia propriu-zisă şi postinspecţia).

Noul regulament asigură caracterul unitar al inspecţiei şcolare la nivel naţional şi stabileşte scopurile inspecţiei, personalul abilitat să facă inspecţia şi modul de realizare concretă a inspecţiei. Scopurile inspecţiei sunt:

a) sprijinirea unităţilor şcolare şi a personalului didactic în îmbunătăţirea activităţii;

b) sprijinirea evaluării calităţii ofertei educaţionale şi a nivelului de performanţă atins de elevi, la nivel naţional, judeţean şi local, prin furnizarea către cei în drept a rapoartelor de inspecţie.

În acelaşi sens acţionează şi recentele evoluţii la nivelul evaluării performanţelor educabililor, al evaluării instituţionale şi cele prefigurate la nivelul aprecierii personalului didactic, acestea din urmă numai dacă evoluţiile legislative vor face posibil un management previzional al resurselor umane realizat la nivel local.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VII

PROCESUL DECIZIONAL

1. PROCESUL DECIZIONAL: NOTE DEFINITORII

Autorii din domeniul managementului sunt de acord cu faptul că, funcțiile manageriale includ planificarea, organizarea, politica de personal, comunicarea, motivarea personalului, conducerea, controlul. Între acestea, **procesul decizional** apare prezent în exercitarea fiecărei funcții.

Raportându-ne la școală se constată că fiecare profesor ia decizii zilnic. Chiar dacă multe dintre ele sunt decizii nesemnificative sau decizii de rutină, acestea pot afecta elevii în mod direct sau indirect.

În condițiile reformei în învățământul preuniversitar (de exemplu, în domeniul curricular) deciziile luate la nivelul școlii pot afecta pe termen mediu și lung elevii acelei unități școlare. În acest caz, directorii trebuie să facă deducții, să înțeleagă relația cauză-efect, să formuleze ipoteze de lucru, să reanalizeze problemele pornind de la premise diferite. Totodată, valorile etice nu trebuie să lipsească în stabilirea alternativelor la decizie, chiar dacă decizia este una de rutină. În procesul de elaborare decizională, decidenții trebuie să țină seama de drepturile și opiniile celorlalți, de valorile etice și morale în care cred toți membrii organizației școlare.

De fapt, ce fac managerii? În literatura de specialitate se pot identifica două abordări. Una descrie **funcțiile manageriale** ca sarcini administrative îndeplinite pentru a înlesni buna desfășurare a procesului, iar cealaltă abordare descrie rolurile manageriale sau categoriile comportamentale manageriale. Astfel, potrivit lui H. Mintzberg, **rolurile manageriale** se pot sintetiza în :

ROLURI **Roluri interpersonale**	ABILITĂȚI MANAGERIALE
Figură centrală Leader Persoană de legătură	Din cauza autorității lor formale și a statutului de superiori, managerii trebuie să realizeze foarte bune contacte interpersonale cu subordonații, cu egalii și cu managerii de pe nivelurile superioare.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Roluri informaționale Monitor Diseminator Nod de informație Purtător de cuvânt	Sunt extrem de importante în activitatea managerială, în colectarea, organizarea și diseminarea datelor.
Roluri decizionale **Antreprenor** – proiectează și inițiază schimbări în organizație. **Alocator de resurse** – decide cine, când și ce fel de resurse primește. **Negociator** – participă la negocieri în numele organizației, asigurându-se că interesele organizației sunt bine apărate. **Corector** – decide ce curs pot să ia anumite acțiuni în situații neobișnuite.	Managerii trebuie să-și asume aceste roluri pe parcursul întregii lor activități, trebuind să identifice probleme, să facă alegeri, să formuleze strategii și să le implementeze.

Atunci când se referă la rezolvarea problemelor, mulți autori sugerează o abordare științifică numită empirism rațional. Aceasta implică mai multe etape pe care le prezentăm în cele ce urmează.

PROCESUL DE LUARE A DECIZIEI

Definirea problemei

- Colectarea informațiilor care ne sunt accesibile.
- Organizarea informațiilor.
- Identificarea simptomelor, a relațiilor dintre ele și a cauzelor posibile.
- Definirea problemei.

Elaborarea de alternative

- Stabilirea de obiective de decizie.
- Specificarea criteriilor de decizie.
- Colectarea informațiilor suplimentare necesare.
- Reorganizarea informațiilor.
- Elaborarea listei de alternative.

SELECTAREA ȘI APLICAREA SOLUȚIEI

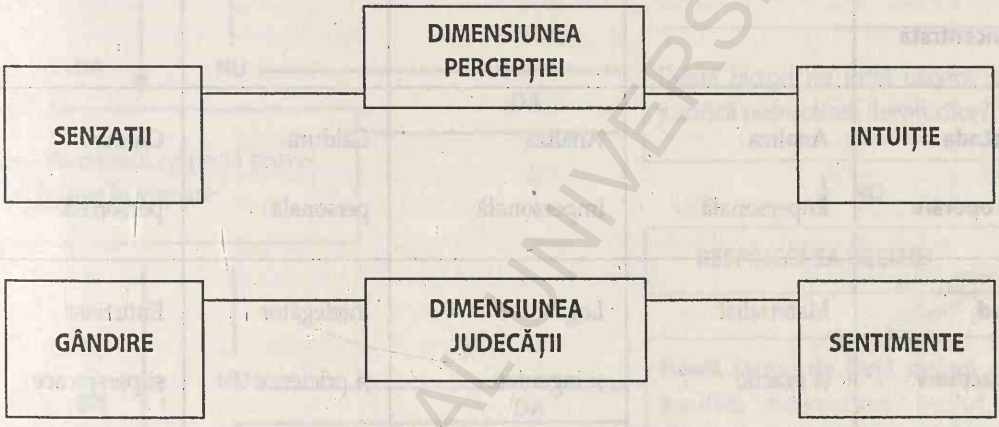
- Evaluarea alternativelor pe baza criteriilor de decizie.
- Selectarea soluției pe baza criteriilor de decizie.
- Luarea în considerare a impactului soluției.
- Alegerea momentului de timp și a modalității de aplicare.
- Discutarea planului de aplicare cu alți membri ai echipei de lucru sau cu alte persoane relevante.
- Aplicarea soluției.
- Monitorizarea aplicării soluției și aplicarea de corecții atunci când este necesar.

Deși abordarea este în general acceptată și aplicată, eficacitatea poate fi limitată de următoarele prejudecăți:

1. Suntem capabili să identificăm toate alternativele.
2. Suntem capabili să realizăm exact consecințele fiecărei alternative.
3. Ne putem detașa personal de problemă și să o analizăm „la rece".
4. Avem toate informațiile relevante.
5. Suntem capabili să alegem soluția cea mai bună.

Limitele acestei metode rezultă din modul în care procesăm informațiile și care este puternic influențat de percepțiile noastre.

Psihologul Carl Gustav Jung a elaborat o teorie a personalității care are două dimensiuni majore: percepția și judecata. **Percepția** ne influențează tendința de a obține informația, iar judecata influențează modul de procesare al informației atât prin gândire, cât și prin sentiment.



Plecând de la teoria lui Jung, stilurile decizionale se pot prezenta într-un sistem de patru cadrane :

JUDECATA		SENZAȚII	INTUIȚIE
	GÂNDIRE	I	II
	SENTIMENTE	III	IV
	PERCEPȚIE		

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

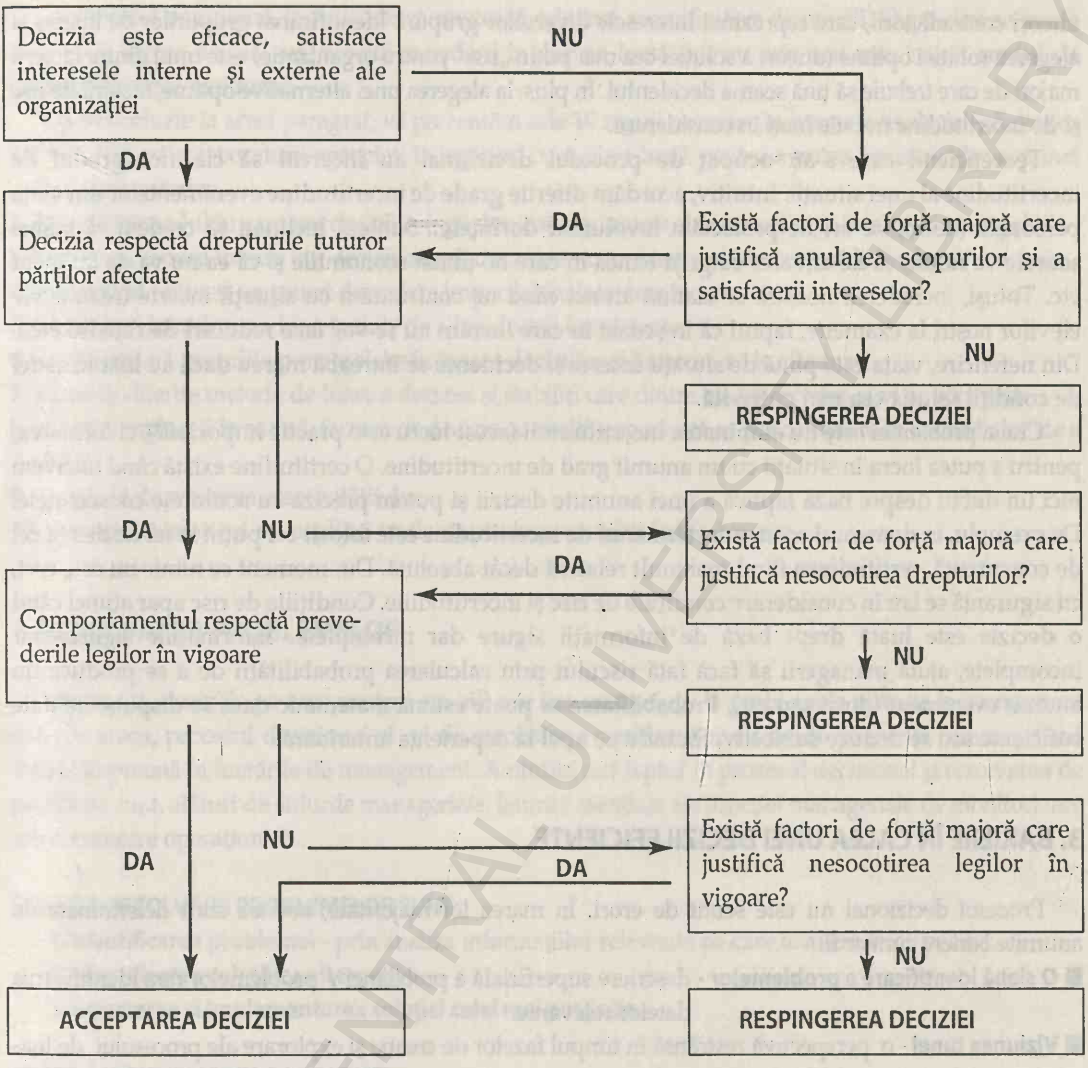
2. CARACTERISTICILE CELOR PATRU STILURI DECIZIONALE

	Senzaţii/ Gândire I	Intuiţie/ Gândire II	Senzaţii/ Sentimente III	Intuiţie/ Sentimente IV
Atenţia este concentrată	Fapte	Posibilităţi	Fapte	Posibilităţi
Metoda de operare	Analiza impersonală	Analiza impersonală	Căldură personală	Căldură personală
Mod de acţiune	Materialist şi practic	Logic şi ingenios	Înţelegător şi prietenos	Entuziast şi perspicace
Exprimarea abilităţilor	Posedă abilităţi tehnice cu fapte şi obiecte	Determină dezvoltări teoretice şi tehnice	Oferă ajutor practic şi servicii pentru alţii	Înţelege oamenii şi comunică cu ei
Ocupaţii	Tehnician	Planificator	Profesor	Artist

Este evident că stilurile decizionale - prezentate mai sus - nu pot fi întâlnite în activitatea curentă în „puritatea" lor. De asemenea, un proces decizional complet va conţine elemente din cele patru stiluri decizionale prezentate.Totuşi, această matrice ne arată faptul că activitatea profesorului nu este şi nici nu poate fi complet „raţionalizată". Ca urmare, a-l pregăti pe profesor exclusiv pe dimensiunea „sarcină" este ineficient, întrucât problemele pe care acesta le întâmpină ţin, de cele mai multe ori, de „dimensiunea umană" a organizaţiei şcolare.

Tot aici, ar trebui amintită şi **dimensiunea etică** a deciziei manageriale: orice decizie trebuie să respecte, din acest punct de vedere, anumite etape - similare paşilor „raţionali" prezentaţi mai sus:

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



Este o condiție de „bun simț" necesitatea respectării cadrului normativ existent, dar, în același timp, este obligatorie și luarea în considerare a drepturilor persoanelor și grupurilor care „suportă" decizia respectivă pe lângă asigurarea intereselor generale ale organizației.

Regimul totalitar a pus interesele generale deasupra celor individuale iar acest fapt ne mai influențează, încă, deciziile. Prin urmare, nu trebuie să neglijăm dimensiunile etice ale acestui proces. De multe ori, pentru problemele complexe o decizie trebuie să satisfacă un număr mare de criterii, uneori contradictorii, reprezentând interesele diverselor grupuri. Identificarea grupurilor de interes și alegerea soluției optime (uneori a soluției cea mai puțin defavorabilă) pentru organizația din care face parte este unul din factorii majori de care trebuie să țină seama factorul / factorii de decizie. De multe ori, pentru problemele complexe decizia trebuie să satisfacă un număr mare de criterii,

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

uneori contradictorii, care reprezintă interesele diverselor grupuri. Identificarea grupurilor de interes şi alegerea soluţiei optime (uneori a soluţiei cea mai puţin „rea" pentru organizaţie) este unul dintre factorii majori de care trebuie să ţină seama decidentul. În plus, la alegerea unei alternative optime, factorii de risc şi de incertitudine trebuie luaţi în considerare.

Teoreticienii care s-au ocupat de procesul decizional au încercat să clarifice gradul de incertitudine al unei situaţii. Intuitiv, acordăm diferite grade de incertitudine evenimentelor din viaţa personală (de multe ori ne proiectăm involuntar dorinţele). Suntem înclinaţi să credem că mâine soarele va răsări, că ne-am ales cu grijă banca în care ne ţinem economiile şi că ea nu va da faliment etc. Totuşi, încrederea noastră se clatină atunci când ne confruntăm cu situaţii incerte (rezultatele elevilor noştri la examene, faptul că în şcoala în care lucrăm nu se vor face reduceri de catedre etc.). Din nefericire, viaţa este plină de situaţii incerte şi decidenţii se întreabă mereu dacă au luat în astfel de condiţii soluţia cea mai potrivită.

Cheia problemei este nu eliminarea incertitudinii (acest lucru este practic imposibil!), ci formarea, pentru a putea lucra în situaţii cu un anumit grad de incertitudine. O certitudine există când nu avem nici un dubiu despre baza faptică a unei anumite decizii şi putem preciza cu acurateţe consecinţele. De exemplu, în domeniul economic, termenul de incertitudine este folosit cel puţin la fel de des ca cel de concurenţă, certitudinea fiind mai mult relativă decât absolută. Din moment ce nimic nu este cert, cu siguranţă se iau în considerare condiţiile de risc şi incertitudine. Condiţiile de risc apar atunci când o decizie este luată drept bază de informaţii sigure dar incomplete. Informaţiile sigure, dar incomplete, ajută managerii să facă faţă riscului prin calcularea probabilităţii de a se produce un anumit eveniment (dorit sau nu). Probabilitatea se poate estima matematic dacă se dispune de date suficiente sau se deduce subiectiv, făcându-se apel la experienţa anterioară.

3. BARIERE ÎN CALEA UNEI DECIZII EFICIENTE

Procesul decizional nu este scutit de erori. În marea lor majoritate, acestea sunt determinate de anumite bariere cum ar fi:

- **O slabă identificare a problemelor** - descriere superficială a problemei / problemelor fără identificarea datelor relevante.
- **Viziunea tunel** - o perspectivă restrânsă în timpul fazelor de creaţie şi explorare ale procesului de luare a deciziei.
- **Incapacitatea de a stăpâni complexitatea** - incapacitatea de a folosi mai multe tipuri de informaţii simultan.
- **Indisciplina intelectuală** - incapacitatea de a impune un proces de gândire logic şi metodic.
- **Lipsa creativităţii** - imposibilitatea de a crea noi perspective şi opţiuni, deci anumite etape în rezolvarea problemelor necesită idei şi soluţii noi.
- **Analiza superficială a cauzelor** - eşecul în evaluarea detaliată a punctelor forte şi a punctelor slabe ale fiecărei alternative.
- **Lipsa standardelor** - abordarea nu foloseşte standarde sau aceste standarde nu sunt în mod general acceptate.
- **Nehotărârea** - evitarea exprimării unei poziţii ferme.
- **O dimensionare greşită a soluţiilor** - deşi soluţiile sunt formulate corect, ele sunt inadecvate problemei reale.

În procesul decizional, incertitudinea cauzează cele mai semnificative disfuncții. După cum se poate observa în figura de mai jos, nivelul încrederii în decizia luată este cu atât mai mic, cu cât gradul de incertitudine este mai mare.

Ca o concluzie la acest paragraf, vă prezentăm cele 10 reguli necesare în luarea unei decizii eficiente:

1. Consultați-vă colaboratorii apropiați în legătură cu decizia luată pentru a putea beneficia de un punct de vedere exterior.
2. Examinați modul în care iau decizii colegii dvs. care au succes și încercați să le înțelegeți „secretele".
3. Examinați modul în care iau decizii colegii dvs. care nu au succes și încercați să le înțelegeți eșecurile.
4. Încercați să obțineți un punct de vedere imparțial înainte de a începe.
5. Gândiți-vă întotdeauna bine înainte de a lua decizii importante.
6. Cunoașteți-vă propriile puncte slabe în luarea deciziilor și încercați să le eliminați.
7. Încercați diferite metode de luare a deciziei și stabiliți care dintre ele vă convine și vi se potrivește.
8. Nu vă complaceți în rutină, factorii de decizie cu multă experiență se pot complace în rutină în loc de a gândi.
9. Lucrați la dezvoltarea creativității dvs.
10. Lucrați sistematic și nu neglijați unele etape ale procesului luării deciziei.

4. REZOLVAREA PROBLEMELOR

De regulă, deciziile pe care suntem nevoiți a le lua sunt soluții la problemele apărute la un moment dat. De aceea, procesul decizional și cel de rezolvare a problemelor au multe elemente comune, fiind tratate împreună în lucrările de management. Amintim aici faptul că procesul decizional și rezolvarea de probleme sunt, alături de stilurile manageriale, laturile esențiale ale funcției manageriale de monitorizare sau conducere operațională.

ETAPELE REZOLVĂRII PROBLEMELOR SUNT:

1. **Identificarea problemei** - prin analiza informațiilor relevante pe care le avem la dispoziție.
2. **Identificarea soluțiilor alternative.**
3. **Selectarea și implementarea soluției celei mai potrivite.**

ETAPA I: IDENTIFICAREA PROBLEMEI

O problemă se poate defini ca „o deviație neprevăzută de la un standard". De aici, rezultă că o problemă apare acolo unde standardele sunt predefinite. Fără previziuni măsurabile ale performanței, totul pare să fie normal, fără probleme.

Cu toate acestea, într-o organizație problemele nu pot fi evitate, iar o bună parte din timpul activităților de management trebuie alocată pentru definirea performanțelor așteptate din partea sistemelor.

În evidențierea posibilelor probleme este bine să aveți în vedere următoarele aspecte:

- stabiliți sisteme și tehnici eficiente care să vă semnaleze deviații semnificative de la standard;
- fiți atenți la deteriorările treptate pe termen lung;
- evitați explicațiile banale sau superficiale care vă împiedică să priviți în profunzime.

Identificarea problemelor este cel mai dificil de realizat la nivelurile înalte ale managementului. Apare aici necesitatea proiectării, instalării și menținerii de mecanisme pentru identificarea problemelor în timp util. Aceasta este o sarcină managerială esențială.

ETAPA II: DEFINIREA PROBLEMEI

Problema trebuie definită și analizată din fiecare unghi, astfel încât toate datele și faptele pe care le cunoaștem trebuie să fie cercetate într-un mod detaliat. Dacă acestea sunt complexe, ele trebuie scrise pe hârtie.

De remarcat este faptul că trebuie să cunoaștem atât ce s-a întâmplat, cât și ceea ce nu s-a întâmplat. Un bun manager va analiza problema răspunzând la un set de întrebări:

Ce s-a schimbat?	Ce a rămas neschimbat?
Când a apărut?	Când nu a apărut?
Unde a apărut?	Unde nu a apărut?
Cine a fost implicat?	Cine nu a fost implicat?

Astfel de definiri ale problemelor dau posibilitatea să facem presupuneri asupra cauzelor. Dacă ne lipsește informația necesară pentru a defini natura exactă a problemei, este esențial să continuăm cercetările pentru completarea fondului de date. Managerul care se ocupă de rezolvarea problemelor trebuie să gândească, să strângă dovezi, să enumere evenimentele, să le țină evidența și să le observe.

Adeseori managerii sunt atât de familiarizați cu ariile de responsabilitate, încât încrederea excesivă în propria experiență îi determină să scurteze etapa definirii problemei. Ei fac presupuneri false și nu insistă asupra colectării datelor. În mod paradoxal, cel mai adesea se întâmplă ca noii manageri (care nu știu ce întrebări să pună) și managerii cu experiență (care simt în subconștient că sunt experți) să aprofundeze definirea problemei.

ETAPA III: INVENTARIEREA ȘI IDENTIFICAREA CAUZELOR POSIBILE

Această etapă a definirii problemei este ușoară doar în anumite situații, atunci când cauzele posibile sunt puține la număr și evidente. În cazul în care cauzele posibile sunt greu de determinat, ar fi bine să vă puneți următoarele întrebări:

1. Care ar putea fi cauzele, ținând cont de experiența rezolvării unor probleme similare?
2. Care ar putea fi cauzele, urmând un raționament logic pornind de la fapte?
3. Care ar putea fi cauzele, pornind de la un proces de brainstorming?
4. Care ar putea fi cauzele, bazându-vă pe simțuri?

Cum identificăm cauzele posibile?

În general, putem trece la stabilirea cauzelor probabile print-un proces de gândire creativă. Creativitatea necesită o depășire a limitelor gândirii obișnuite.

Acolo unde deducția, logica și analiza rațională dau greș, trebuie să folosim un mod de gândire diferit. Managerii consideră că următoarele tehnici de gândire sunt extrem de folositoare.

În continuare vom face referiri la un număr de patru tehnici pentru îmbunătățirea creativității:

■ **Obținerea de sfaturi**

Adesea o minte limpede și o gândire radicală pot înlătura barierele. Creativitatea are nevoie de participarea mai multor oameni „conectați" la problemă și onești unul față de celălalt. Managerul inteligent formează două echipe (nu doar una) care să emită idei. Echipele sunt în competiție și urmează direcții independente de cercetare.

■ **Brainstorming**

Evaluarea imediată a ideilor poate bloca creativitatea. Brainstorming-ul este o tehnică de emitere de idei fără inhibiție. Pentru o perioadă definită de timp, ideile sunt doar enumerate de către participanți, dar nu se face nici un fel de evaluare a meritelor sau relevanței. Mai târziu, când nu mai apar idei noi, are loc evaluarea.

■ **Analogia**

Încercați să găsiți alte situații (chiar în afara domeniului dumneavoastră) care pot fi comparabile într-un anumit sens. Comparația cu o situație diferită poate duce la perspective neașteptate. De exemplu, noi tehnici de fabricare a sticlei au fost sugerate de studii atente ale modului în care păianjenii își țes pânza. Analogia este o tehnică creativă solidă.

■ **Meditația**

S-a demonstrat că, în cazul multor oameni, obținerea de noi idei se poate realiza prin abordarea unei probleme cu mentalul relaxat, fără impunerea unei discipline mentale. Cei mai creativi oameni utilizează această tehnică, dar ea este accesibilă tuturor.

ETAPA IV: IDENTIFICAREA CAUZEI REALE

Directorii cu o pregătire în domeniul științelor exacte ar putea fi avantajați la acest nivel. Ei știu că principiul de bază al metodei științifice este emiterea ipotezelor și testarea lor. O ipoteză poate fi acceptată doar atunci când este confirmată de fapte din toate punctele de vedere. Identificarea cauzei reale conduce la trei posibilități:

1. Cauza reală a fost identificată în etapa III.
2. Cauza reală a problemei a putut fi identificată doar parțial, în etapa III.
3. Cauza reală a problemei nu a fost identificată în etapa III.

Fiecare cauză posibilă trebuie testată pentru fiecare parte a problemei. Dacă o cauză verifică toate aspectele definirii problemei, înseamnă că ați identificat-o corect. În cazul în care există două sau mai multe cauze care confirmă fiecare aspect al problemei, înseamnă că identificarea problemei este inadecvată. În acest caz, decidentul se va întoarce la etapa I de identificare a problemelor. Căutați mai multe informații și reconsiderați identificarea problemei. Dacă una din cauzele posibile confirmă aproape toate aspectele definirii problemei, încercați să o prelucrați și organizați un proces de brainstorming pentru a găsi cauze alternative, pornind de la acest răspuns „aproape corect". Dacă nici una din cauzele posibile nu confirmă definirea problemei, aveți două posibilități: redefiniți problema și / sau identificați mai multe cauze posibile. Reluați demersul de rezolvare a problemei. Dacă una din cauzele posibile

corespunde identificării problemei, încercați să redefiniți sau să faceți un brainstorming asupra alternativelor. Adăugați noile elemente și reluați testul comparației. Dacă nici una dintre cauzele posibile nu explică simptomele, cel mai bun sfat este să încercați să enumerați mai multe cauze posibile, utilizând tehnicile descrise. Dacă aceasta dă greș, întoarceți-vă la etapa I și reluați algoritmul rezolvării problemei până când ajungeți din nou la acest nivel.

ETAPA V: IDENTIFICAREA SOLUȚIILOR POSIBILE

Cunoaștem acum cauza problemei! Uneori soluția este ușor de aflat. Să presupunem că vă cade părul într-un ritm mai rapid decât cel obișnuit (de exemplu, 10 fire de păr după baie, față de 4 înainte). În cazul în care cauza este un deficit de vitamine, remediul este simplu: o pilulă de multivitamine zilnic. Însă, nu toate cauzele problemei sunt identificate cu ușurință. De exemplu, rata criminalității în zonele urbane este asociată cu creșterea densității populației, scăderea gradului de ocupare a forței de muncă, dezintegrarea familiilor, pierderea credinței religioase ș.a.m.d. În acest caz, cunoaștem cauzele, dar nu putem creiona soluția.

Prima „lege" este aceea că anvergura soluției corespunde anvergurii problemei. Acest lucru înseamnă că nu are rost să rezolvăm parțial probleme de mare anvergură ca, de exemplu, degradarea urbană prin „spoirea mahalalelor. Singura soluție posibilă este demolarea și reconstruirea prin utilizarea unui concept urbanistic diferit.

Cum identificăm soluțiile posibile?

Elaborarea soluțiilor necesită aceleași tehnici intelectuale și de echipă menționate în etapa III, respectiv:

- **gândirea creativă**
- **obținerea de sfaturi**
- **brainstorming**
- **analogia**
- **meditația.**

În înțelegerea metodei de identificare a soluțiilor, vom ține seama și de răspunsurile la întrebările pe care ni le-am pus în acest capitol.

Răspunsurile generează soluții potențiale. La acest nivel, sarcina de rezolvare a problemei devine o formă specializată de adoptare a unei decizii. Se pot aplica toate tehnicile de luare a deciziilor prezentate anterior.

ETAPA VI: SELECTAREA CELOR MAI BUNE SOLUȚII

În cazul în care există un număr de soluții care ar putea rezolva problema vom lua în considerare patru posibilități:

1. Există o unică soluție care va rezolva problema.

În acest caz răspunsul este simplu. Încercați-o, controlați rezultatele și dacă au avut succes răsuflați ușurați și treceți mai departe.

2. Ați identificat mai multe soluții posibile.

În acest caz, este necesară implementarea soluțiilor găsite într-un program eșalonat. Separat urmăriți efectele fiecărei soluții, astfel încât să le puteți evalua. De exemplu, soluțiile pentru un nivel scăzut de servire a clienților ar putea include o selectare mai atentă a personalului, pregătire intensivă, supraveghere mai atentă. Numai aplicându-le împreună s-ar putea rezolva problema.

3. Nu ați găsit nici o soluție care ar putea da rezultate.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

În acest caz trebuie să revedeți etapa V și să identificați mai multe soluții posibile.

4. Ați identificat câteva soluții care pot da rezultate, dar fiecare prezintă dezavantaje.

În acest caz va trebui să luați o decizie bazată pe analiză sistematică prin reconsiderarea fiecărei soluții posibile.

- **Care este probabilitatea de succes (exprimată în procente)?**
- **Care sunt costurile financiare antecalculate?**
- **Ce alte tipuri de costuri sunt prevăzute?**
- **Care sunt dezavantajele evidente?**
- **Ce alte dezavantaje mai există?**

Identificarea celei mai bune soluții nu este doar o chestiune de analiză logică. Trebuie avute în vedere și opiniile altor persoane. Adeseori răspunsul „corect" este respins și se selectează un răspuns „greșit", din rațiuni care țin de politic. Din acest motiv, capacitatea de comunicare personală influențează în mod direct procesul decizional.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VIII

MOTIVAŢIA PERFORMANŢELOR UMANE

Acest capitol încearcă să răspundă unor întrebări care pot fi puse de orice director cu experienţă: „Mai pot eu conduce unitatea şcolară fără un control riguros ? De unde ştiu eu ce-i determină pe oameni să muncească ? De ce unii muncesc din pasiune în timp ce alţii o fac doar pentru avantaje suplimentare ? Cum pot să-i motivez pe oameni în condiţiile materiale precare în care trăim?"

Răspunsurile, în mod evident neunivoce şi adaptate fiecărei situaţii specifice, pot fi oferite printr-un management inteligent al relaţiilor umane, în cadrul căruia motivarea personalului este o parte însemnată (însă, doar o parte - alături de comunicare, negociere etc.). Dorim să mai subliniem, aici, doar o idee: abordarea stângace, nepotrivită, a relaţiilor umane poate transforma o şcoală eficientă într-un adevărat „viespar". Iar printre „armele" pe care directorul le are la îndemână pentru a preveni această situaţie se află, indiscutabil, şi rezolvarea adecvată a problemelor motivaţionale.

1. DE CE MUNCESC OAMENII ?

Cu toţii ne-am pus, desigur, această întrebare şi toţi am încercat să ne formăm o teorie personală în legătură cu acest subiect. Un posibil răspuns la această problemă a fost formulat (la începutul anilor '60) de către Douglas McGregor, în lucrarea deja amintită, *Latura umană a întreprinderii* (titlul original: *The Human Side Of Enterprise*). Autorul identifică două seturi de presupoziţii despre oameni şi munca lor, pe care le-a denumit „Teoria X" şi „Teoria Y":

Teoria X

- Omului îi displace munca şi, dacă poate, o evită.
- Omul trebuie forţat sau mituit pentru a depune efortul necesar.
- Omul preferă să fie direcţionat în loc să accepte răspunderile (pe care, de altfel, le evită).

Teoria Y

- Munca este o activitate naturală, firească şi necesară pentru dezvoltarea spirituală a omului.
- Omul doreşte o muncă interesantă şi, dacă are condiţii prielnice, va munci cu plăcere.
- Oamenii se orientează spre sarcini acceptate şi, în context adecvat, acceptă şi chiar caută răspunderile.
- În condiţii corespunzătoare, omul este motivat

BCU IAŞI - FILIALA DE UNIVERSITY LIBRARY

- Omul este motivat, în special, de bani și de neliniștea față de siguranța sa.
- Cei mai mulți oameni dispun de creativitate limitată, în afara cazurilor în care vor să evite regulile impuse de șefii lor.

de dorința de a-și realiza propriul potențial, iar disciplina autoimpusă este adesea mai severă și mai eficace.

- Creativitatea și ingeniozitatea sunt larg distribuite și prea puțin folosite.

Se constată evidenta superioritate a „Teoriei Y", care valorizează oamenii și munca lor ca atare, față de „Teoria X". În tabelul de mai jos prezentăm combinațiile posibile dintre teoriile X și Y aplicate atât managerului, cât și subordonaților. Astfel, din combinația lor vom avea:

Cei conduși acționează în conformitate cu Teoria:

Managerul presupune că angajații se poartă în conformitate cu Teoria:		**X**	**Y**
	X	**1**	**2**
	Y	**3**	**4**

- **Situația 4** este, evident, cea ideală: colegii muncesc „din plăcere", iar directorul îi tratează în consecință. Ca urmare, performanța este maximă, ca și satisfacția resimțită de fiecare în procesul muncii.
- În **situația 1**, obiectivele sunt atinse, chiar dacă satisfacția lipsește (sau, poate, există ?) de ambele părți, pentru că subordonații muncesc de frică sau pentru avantaje materiale iar directorul acționează în consecință.
- În **situația 2**, directorul de școală presupune că angajații săi lucrează de frică sau pentru bani, în timp ce aceștia sunt, realmente, „îndrăgostiți" de munca lor. Chiar dacă la începutul „relației" performanța se situează la nivel înalt, această incompatibilitate de abordare duce, în timp, la diminuarea satisfacției în muncă a personalului și, în ultimă instanță, fie la conflict, fie la o apatie generalizată (implicit, la reducerea nivelului performanței).
- În **situația 3**, problema se pune invers: directorul este sincer convins că subordonații muncesc cu pasiune. Ca urmare, pe baza unei presupuse conștiinciozități, controlul este cvasiinexistent. În schimb, subordonații ar obține ceva rezultate, dar numai sub presiune ierarhică. Urmarea: nerealizarea sarcinilor de serviciu din cauza lipsei controlului, o mare insatisfacție și dezamăgire în cazul managerului. La care se adaugă eventualele consecințe administrative.

Tendința firească este de a poziționa relațiile dintre șefi și personal în situația pe care am numerotat-o cu 4. Dar acest lucru se poate face numai intrând mai adânc în problematica motivației, identificând factorii care în fapt și în act îi motivează pe oameni, care îi determină să muncească și, mai ales, să contribuie cu toate forțele lor (adesea chiar depășindu-se pe sine) la realizarea finalităților organizaționale, în cazul nostru, educația. Sau factorii care-i fac, din contră, să „tragă chiulul" cât pot, consumându-și energia în tot felul de activități exterioare școlii și menirii ei.

2. CÂTEVA TEORII ALE MOTIVAȚIEI ȘI UTILITATEA LOR

Indubitabil, omul este o ființă complexă, activitatea lui fiind rezultanta intervenției unei multitudini de factori determinanți sau favorizanți. Totuși, ceea ce ne determină să acționăm într-un fel sau altul, cu

alte cuvinte motivele acţiunilor noastre (şi ale colegilor noştri) sunt esenţiale atât pentru convieţuirea noastră în cadrul unei organizaţii, cât şi pentru realizarea finalităţilor acesteia. În acest sens, cunoaşterea unor teorii ale motivaţiei poate constitui un punct de sprijin extrem de folositor pentru acţiunea concretă.

A. „IERARHIA TREBUINŢELOR UMANE" - ABRAHAM MASLOW

Teoria lui Maslow (cea mai cunoscută, poate, teorie a motivaţiei) are aplicaţii în toate domeniile relaţiilor umane. În construirea ei, autorul a pornit de la următoarele premise:

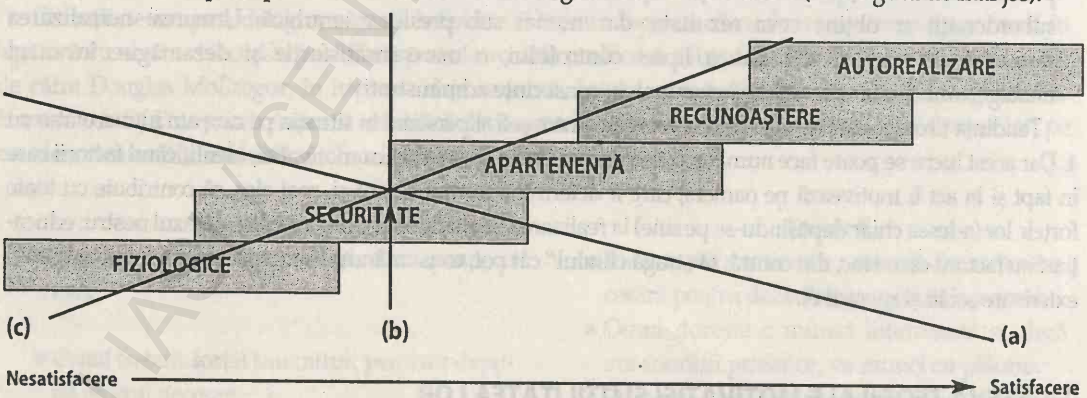
- comportamentul uman este direcţionat de acele trebuinţe (nevoi) care nu sunt satisfăcute;
- niciodată omul nu este mulţumit pe deplin: odată satisfăcute unele trebuinţe, altele îşi fac apariţia;
- există o anumită ordine (ierarhie) în apariţia şi satisfacerea trebuinţelor, în linii mari aceeaşi pentru toţi oamenii;
- în general, nesatisfacerea unor trebuinţe de nivel inferior împiedică apariţia celor aparţinând nivelurilor superioare.

Aceste constatări l-au condus la identificarea şi experimentarea unui sistem ierarhizat, multinivelar, al trebuinţelor umane, şi anume:

- Nivelul I: nevoi **FIZIOLOGICE** - aer, apă, somn, hrană, sex, adăpost, eliberarea de durere etc.
- Nivelul al II-lea: nevoi legate de **SECURITATE** (siguranţă) fizică şi psihică.
- Nivelul al III-lea: nevoia de **APARTENENŢĂ** - la un grup social sau altul, de prietenie, dragoste şi tandreţe etc.
- Nivelul al IV-lea: nevoia de **STIMĂ** şi **RECUNOAŞTERE** - stimă faţă de sine dar şi din partea celorlalţi, de independenţă şi libertate, dar şi de proprietate.
- Nivelul al V-lea: nevoia de **AUTOREALIZARE** - de creştere, împlinire de sine şi dezvoltare, de creaţie.

Deşi ulterior această teorie a cunoscut mai multe variante şi adaptări, unii autori indicând mai multe (sau mai puţine) niveluri de trebuinţe sau combinându-le pe cele existente, valabilitatea şi, în acelaşi timp, utilitatea ei sunt încă apreciate.

Această ierarhie a fost imaginată de către Maslow sub forma unei piramide, al cărei „vârf", reprezentat de nevoia de autorealizare, se sprijină pe „baza" nevoilor fiziologice şi pe celelalte niveluri intermediare. În locul „piramidei" preferăm, însă, o altă ilustrare intuitivă (care ni se pare mai sugestivă), sub forma unei „scări", ale cărei trepte reprezintă cele cinci niveluri sugerate de către Maslow (vezi figura de mai jos):



După cum se poate observa, „urcarea" scării trebuinţelor se face firesc (din „treaptă" în „treaptă", de la nivelurile inferioare spre cele superioare). Pe măsură ce nevoile sunt satisfăcute într-o **anumită** măsură, specifică nu numai unei societăţi date, ci şi fiecărui individ în parte. La nivel individual, acest grad minim de

satisfacere poate fi diferit în funcție de timp și/sau de context. Această aserțiune poate fi ilustrată prin cele trei linii, (a), (b) și (c), care reprezintă gradul de satisfacere a unei trebuințe (în cazul nostru, de securitate), pentru a fi activat nivelul imediat superior: se poate constata că pentru activarea nivelului superior, trebuințele de nivel inferior trebuie satisfăcute: (a) într-o măsură foarte mare, (b) la nivel mediu, (c) într-o foarte mică măsură. De aici, rezultă că procesul satisfacerii nevoilor umane nu se desfășoară nicidecum automat. Se poate întâmpla ca, în anumite cazuri, nivelurile superioare (mai ales ultimele două) să nu fie deloc atinse, cu urmări care pot fi ușor anticipate (de exemplu, oameni care „nu mănâncă pentru a trăi, ci trăiesc pentru a mânca"), după cum, la fel de bine, nesatisfacerea repetată a trebuințelor de nivel superior poate cere, în compensație, satisfacerea exagerată a nivelurilor inferioare (de exemplu, refugiul în sexualitate sau „gastronomie", pentru a suplini lipsa securității psihice sau singurătatea).

Totodată (istoria noastră recentă o demonstrează din plin), cu cât nivelul de dezvoltare generală a unei societăți (și, implicit, nivelul de trai) este mai scăzut, cu atât satisfacerea trebuințelor de nivel inferior este mai importantă. În aceste condiții, apelul la „dezvoltarea de sine" și chiar la valori fundamentale (cum ar fi cele de libertate sau democrație) este inutil, iar controlul satisfacerii trebuințelor elementare capătă importanță politică (vezi importanța acordată de toate guvernele postrevoluționare controlului - prin pârghii financiare și nu numai - aplicat veniturilor și cheltuielilor populației, activității agenților de informații sau tuturor formelor asociative sindicale, organizațiilor nonguvernamentale, asociațiilor profesionale etc.).

Pe de altă parte, au existat numeroase situații care au demonstrat faptul că, cel puțin pentru un timp, nevoile de nivel inferior au putut fi „sublimate", manifestându-se, din plin, cele de nivel superior. De exemplu, cazul multor creatori în literatură, artă, știință etc., care au creat **în pofida** condițiilor materiale precare, a bolii, a durerii, a nesiguranței și ostracizării.

Cu toate contraexemplele și situațiile specifice, utilitatea acestei teorii pentru educație și, în special, pentru conducerea unităților școlare nu poate fi pusă la îndoială. Astfel, construirea mediului și desfășurarea proceselor educaționale ar trebui să răspundă nevoilor reale și exprimate ale elevilor: pornind chiar de la cele fiziologice (acolo unde nu sunt satisfăcute în familie), trecând prin asigurarea siguranței fizice și psihice a educabililor, până la facilitarea integrării lor în grupuri sociale adecvate, oferindu-le respect, independență, și, mai ales, posibilități de autorealizare.

Referindu-ne acum la corpul profesoral, un bun manager trebuie să știe, pe cât se poate, ce nivel de trebuințe este activ la un moment dat pentru fiecare coleg. Altfel, poate ajunge, de exemplu, să ofere posibilități de autodezvoltare unui profesor sau unei profesoare cu probleme familiale (de exemplu, situații de divorț - care-i induc o stare de nesiguranță psihică și/sau fizică), ca apoi să se mire de lipsa de inițiativă sau de eficiență a persoanei respective. Sau, alt exemplu, să-l pună pe noul coleg în situații de afirmare a calităților personale și, mai ales, a creativității, în timp ce acesta întâmpină probleme de integrare (având activă, deci, nevoia de apartenență), fiind, în consecință, relativ puțin „sensibil" la situațiile respective.

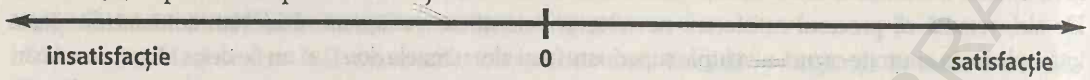
Ca orice teorie din științele socio-umane, implicând „imponderabilul" conștiinței umane, „ierarhia trebuințelor" trebuie utilizată cu multe precauții și, înainte de toate, cu discernământ, pentru că întotdeauna există și excepții... De aceea, un bun manager trebuie să cunoască mai multe astfel de teorii pentru a decide care și în ce situații se poate aplica.

B. „TEORIA CELOR DOI FACTORI" - FREDERICK HERZBERG

Din motivul prezentat în paragraful anterior au existat numeroase alte încercări de teoretizare, dintre care cea a lui Herzberg s-a bucurat de un binemeritat succes.

În general, se consideră că prezența unor obiecte, persoane, stări sufletești etc. produce satisfacție, după cum absența lor produce insatisfacție (de exemplu, un film bun la televizor, un director capabil...). În mod

asemănător, prezenţa unor obiecte, persoane etc. produce insatisfacţie, iar absenţa lor satisfacţie (de exemplu, un anumit gen de muzică, un şef fanfaron...). Aceasta este o concepţie unifactorială care aşază pe acelaşi „continuum gradat" satisfacţia şi insatisfacţia, cu un punct „0" (care înseamnă, de cele mai multe ori, indiferenţă), după modelul prezentat mai jos:



Herzberg, analizând nivelul de efort depus de diferite persoane în procesul muncii, a ajuns la următoarele concluzii:

- în general, oamenii depun în procesul muncii cam 75% din capacitatea lor totală de efort;
- există factori, numiţi de către Herzberg **„igienici"** sau **„de întreţinere"**, care contribuie la **menţinerea** acestui nivel mediu de efort, a căror prezenţă (sau absenţă) produce mai ales insatisfacţie;
- există, în general, alţi factori, numiţi de către Herzberg **„motivatori"** propriu-zişi, care determină **depăşirea** acestui nivel de efort, a căror prezenţă (sau absenţă) produce **satisfacţie.**

Deci, a constatat el, există două categorii de factori (de unde şi denumirea teoriei), care produc insatisfacţie şi, respectiv, satisfacţie:

Din prima categorie, a factorilor de întreţinere, putem enumera, nu exhaustiv şi într-o probabilă ordine a importanţei lor, pe cei care ţin exclusiv de organizaţie:

- **salariul;**
- **relaţiile personale de la locul de muncă;**
- **condiţiile de muncă şi siguranţa muncii;**
- **modalităţile de supervizare şi control;**
- **politica generală a organizaţiei.**

A doua categorie cuprinde, într-o succesiune logică şi acţională, cu o forţă de motivare crescândă, următorii factori:

- **munca în sine;**
- **rezultatele obţinute;**
- **recunoaşterea meritată a realizărilor;**
- **deţinerea de responsabilităţi;**
- **creşterea, dezvoltarea personală.**

Pentru a obţine - de la elevi sau de la profesori - un efort constant şi de bună calitate, precum şi performanţe deosebite, în primul rând trebuie înlăturaţi factorii care produc insatisfacţie. Numai după aceea educatorul / directorul poate determina o creştere a efortului depus (deci, şi a performanţelor), intervenind cu factori „motivatori".

Contrar opiniilor unor educatori, activitatea de învăţare este, prin ea însăşi, motivantă, dacă răspunde capacităţilor, nevoilor, intereselor şi experienţei educabilului. Este binecunoscut faptul că elevii obţin rezultate mai bune la disciplina care-i interesează şi pentru care, bineînţeles, dispun şi de capacităţile necesare. Acest

lucru este valabil și pentru profesori: luând ca o premisă (nu întotdeauna adevărată) faptul că au ajuns „la catedră" pentru că au dorit și le-a plăcut această meserie, se poate presupune că „munca în sine" le place și îi interesează. De aceea, trebuie propuse și oferite sarcini „provocatoare" (în sensul bun al cuvântului), care să permită colegilor să arate ce pot. Apoi, pe baza efortului depus, sunt obținute rezultate, care trebuie neapărat recunoscute: adesea, un „Bravo !" în fața colegilor are un efect motivant mai mare decât o eventuală recompensă materială acordată și „nepopularizată". **„Recunoașterea meritată"** este cheia procesului motivațional: pe de o parte, prin acordare, este condiția sine qua non a trecerii spre treptele superioare de motivație, iar pe de altă parte, prin neacordare, creează situații demotivante care duc fie la adoptarea conduitei „minimului efort", fie la tentative de a obține „recunoașterea" pe alte căi: opoziție neconstructivă, activități politice sau sindicale și, cel mai adesea, canalizarea energiilor în afara școlii.

Odată meritele recunoscute, profesorului trebuie să i se acorde responsabilități sporite în domeniul în care a dovedit că vrea și poate, prin delegarea corespunzătoare a autorității. În sistemul actual de învățământ, hipercentralizat, acest lucru poate fi, realmente, realizat numai într-un număr mic de situații. Însă, managerii trebuie să fie oricum pregătiți pentru o previzibilă și necesară descentralizare și chiar să forțeze acest proces prin evidențierea creșterii atât a performanțelor, cât și a satisfacției în muncă. De acum, educatorul este co-participant și co-responsabil, cu drepturi depline, la propria creștere și dezvoltare. Pentru a amplifica efectele pozitive, directorul ar trebui să asigure colegilor și alte posibilități de (auto)formare prin stagii, cursuri, reuniuni etc., cu forme și tematici cât mai diverse și adaptate nevoilor reale și exprimate. Dar aceasta este o problemă pe care numai reformarea sistemului de formare inițială și continuă a educatorilor o poate rezolva.

Pentru obținerea unei motivații de nivel superior este necesar să se respecte succesiunea „pașilor". Nu putem obține rezultate deosebite decât dacă ne place ceea ce facem. După cum nu putem acorda responsabilități decât pe baza unor rezultate cunoscute și recunoscute. „Saltul" peste etapele firești ale procesului motivațional are efecte contrarii: lipsa oricărei satisfacții în muncă și complacerea în mediocritate.

Nu este greu de constatat că nici teoria lui Herzberg nu poate acoperi amploarea, diversitatea și subtilitatea domeniului motivației umane. Unul din punctele ei slabe este (ca, de altfel, și al teoriei lui Maslow) „obiectivismul" ei, neluarea în considerare (decât în mică măsură) a factorilor eminamente individuali, ce țin de personalitatea și subiectivitatea fiecăruia dintre noi. De aceea, prezentăm încă o teorie a motivației, cea inițiată de Victor Vroom, care încearcă să compenseze, cel puțin în parte, această (mare) deficiență.

C. „TEORIA EXPECTANȚEI" - VICTOR VROOM

Oamenii nu sunt doar simple automate sau „cutii negre", care reacționează direct la stimuli, în funcție de situația concretă în care sunt puși. Ei vin cu experiențe deosebite, cu atitudini, seturi de valori și modele proprii de comportament, într-un cuvânt cu personalitatea lor. De aceea, au apărut concepții care pun în valoare tocmai acest „background" („fundal") individual și, mai ales, sistemul personal de valori. Dintre ele, cea a lui Victor Vroom ni se pare cea mai semnificativă, având în vedere corecțiile și completările ulterioare.

Premisele acestei teorii sunt:

- comportamentul uman nu este determinat de realitate, ci de modul în care această realitate este **percepută** de fiecare individ în parte;
- raportarea la real este influențată de preferințele persoanei, de **valoarea** pe care aceasta o atribuie unui element sau altuia din realitatea percepută;
- fiecare persoană are **așteptări** în legătură cu posibilitatea (sau probabilitatea) ca anumite acțiuni să ducă la anumite rezultate;
- deci, acțiunile sunt niște instrumente care trebuie să ducă, în principiu, la rezultatele pe care persoana le dorește și le percepe ca recompensatorii.

După cum se poate observa, conceptele fundamentale ale acestei teorii sunt:

- **expectanţa:** „sentimentul", aşteptarea că o anumită acţiune va duce la anume rezultate;
- **valenţa:** valoarea pe care persoana o atribuie rezultatelor acţiunii respective, în fond măsura în care acele rezultate sunt dorite.

Conform teoriei lui Vroom, motivaţia este determinată de **acţiunile care instrumentalizează un rezultat cu valenţă mare** sau, în expresie formală:

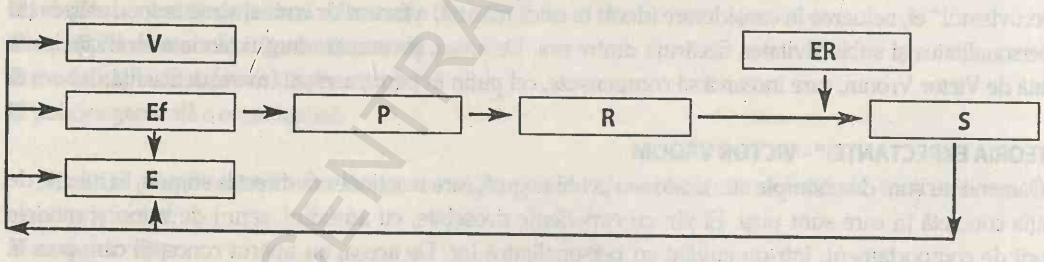
$$M = f(V \times E),$$

unde **M** (= motivaţia) este expresia unei anumite funcţii individuale, adică depinde, pentru fiecare dintre noi, de **V** (= valenţa) şi **E** (= expectanţa) pe care le asociem rezultatelor unei acţiuni proiectate.

Ce importanţă are această teorie pentru un manager ? Pe lângă trebuinţele actualizate şi factorii de întreţinere şi motivatori care acţionează la un moment dat, fiecare profesor şi director ar trebui să identifice sistemul de valori care orientează conduita elevilor, respectiv a colegilor. Acest sistem, format ca urmare a dezvoltării personalizate în cadrul unui anumit mediu socio-cultural şi familial, este parţial răspunzător de diferenţele comportamentale înregistrate în situaţii identice. Astfel, ceea ce pentru unii este o recompensă, pentru alţii, poate fi o pedeapsă, şi viceversa.

Exemple de situaţii considerate în mod diferit de către educabili sunt numeroase. De exemplu, participarea la „olimpiade" nu este percepută de toţi drept o recompensă pentru merite deosebite ci, mai curând, ca o pedeapsă, deoarece îi obligă la eforturi suplimentare. Aceasta poate explica şi rezultatele sub aşteptări obţinute la asemenea concursuri de elevi. Alt exemplu poate fi eliminarea (care nu ştim în ce măsură mai este resimţită ca pedeapsă...).

Având în vedere că omul este, totuşi, o fiinţă socială, mai intervine şi un alt element, exploatat de dezvoltările ulterioare ale teoriei lui Vroom, şi anume echitatea recompensei primite şi aşteptate ca efect al unei acţiuni specifice. Acest factor (introdus în „teoria expectanţei" de către E. Porter şi E. E. Lawler - vezi figura de mai jos) explică acele situaţii în care oamenii, deşi obţin rezultatele aşteptate (cu valoare personală mare), sunt totuşi nemulţumiţi atunci când consideră că recompensa nu a fost echitabil „distribuită".



V = valenţa; Ef = efortul depus; E = expectanţa;
P = performanţa; R = recompensa; S = satisfacţia;
ER = echitatea recompensei.

Schema se poate complica la infinit, ceea ce arată, o dată în plus, complexitatea problemei şi, mai ales, faptul că nu este suficientă cunoaşterea strict teoretică. Ea se cere completată cu o experienţă cât mai diversă şi, mai ales, cu intuiţie şi cu discernământ - de care un manager excelent nu se poate lipsi. Cu toate că nici o teorie nu poate prevedea ce se va întâmpla cu fiecare caz în parte, cunoaşterea teoretică poate oferi cadre generale, tipologii şi clase conceptuale care sprijină procesul decizional, obligându-l pe manager să iasă din „imediatul concret", să depăşească simpla reacţie la „ceea ce este", pentru a construi „ceea ce trebuie să fie", viitorul organizaţiei pe care o conduce.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRALA UNIVERSITARA

IX

PARTICIPARE ŞI IMPLICARE ORGANIZAŢIONALĂ

Implicarea şi participarea membrilor unei organizaţii la procesul decizional sunt condiţii sine qua non atât ale trecerii de la un management centrat pe control la unul ce are la bază angajamentul implicativ, cât şi pentru dezvoltarea instituţională, şi, implicit, ale construirii unei culturi organizaţionale axate pe inovaţie şi schimbare. În paginile următoare vom încerca să dezvoltăm şi să argumentăm aceste afirmaţii, având ca premise câteva idei care stau la baza întregului curs, respectiv:

- imposibilitatea realizării efective a educaţiei în absenţa unei comunicări multilaterale - ca formă, tip, canal utilizat etc.;
- precaritatea influenţei educaţionale în absenţa unui climat motivaţional adecvat, bazat pe identificarea şi luarea în considerare a nevoilor reale ale factorilor motivatori concreţi, situaţionali. În absenţa unui climat motivaţional propice şi a unei comunicări deschise, multilaterale şi rapide, participarea la procesul decizional este doar o utopie. La acestea se adaugă barierele culturale: cei 60 de ani de totalitarism (de diverse nuanţe) au descurajat decizia colectivă şi, deci, participarea - cu toată proclamarea demagogică a contrariului-, fiind încurajate conformismul, formalismul şi „gândirea prin procură".

Cu atât mai mult în sistemul educaţional, puternic centralizat şi conservator, participarea avea un loc foarte limitat: participarea profesorilor prin diferitele forme instituţionalizate (Consiliul Profesoral şi/sau Consiliul de Administraţie) este pur formală şi lipsită de conţinut datorită suprareglementării, lipsei practicii şi experienţei participative, suprapunerii atribuţiilor etc.

În educaţie, datorită persistenţei organizării şi a mentalităţilor birocratice, participarea şi implicarea sunt de relativ puţin timp teme ale dialogului educaţional. Deşi de câteva decenii bune se vorbeşte despre responsabilizarea educabilului în şi pentru propria formare, deşi repetatele revolte ale elevilor şi studenţilor au zguduit şi zguduie, în continuare, sisteme şi mentalităţi, schimbările sunt lente şi, de cele mai multe ori, ele vizează aspecte colaterale şi formale, fiind puţine încercările de creştere a ponderii iniţiativei educabilului sau care vizează crearea unor mecanisme de negociere între educator şi educabil similare celor din economie (de pildă, între prestator şi client). Chiar şi în şcoală a început să devină evident (şi să fie folosit) faptul că elevii sunt fericiţi când participă la viaţa şcolii (ca şi profesorii sau părinţii), şi că neparticiparea şi refuzul autonomiei generează insatisfacţie sau indiferenţă. Acelaşi lucru este valabil şi în ceea ce priveşte participarea corpului profesoral, a părinţilor şi a altor grupuri de interes la viaţa şcolii. Mai nou s-a remarcat că această satisfacţie creşte atunci când este încurajată implicarea prin construirea şi funcţionarea unor mecanisme participative.

1. IMPLICAREA ȘI PARTICIPAREA: DELIMITĂRI TERMINOLOGICE

De la bun început, dorim să subliniem trei aspecte definitorii care ni se par esențiale.

- În primul rând, „implicarea" și „participarea" nu se referă la realizarea concretă a sarcinilor educaționale sau de serviciu, impuse prin finalități, moduri de organizare sau atribuții specifice, ci vizează, explicit și direct, mai ales **nivelul decizional.** Astfel, nu considerăm că elevii nu se implică sau nu participă la propria formare dacă își pregătesc conștiincios temele date acasă, ci numai decât atunci când contribuie și la proiectarea lor. La fel, nu credem că profesorii sunt implicați sau participă - de exemplu - la dotarea școlii cu auxiliare și aparatură, în conformitate cu sarcinile stabilite prin planul de muncă al școlii, ci numai atunci când contribuie și la conceperea acestei componente a proiectului respectiv.
- În al doilea rând, vom avea în vedere două aspecte complementare: (a) modul în care managerii solicită implicarea personalului în luarea deciziilor corespunzătoare, deci modul în care este făcută posibilă și încurajată **participarea** la realizarea obiectivelor, politicilor și strategiilor organizaționale și în conformitate cu cultura organizațională; (b) ceea ce-i determină pe oameni să dorească să participe la luarea și ducerea la îndeplinire a deciziilor, deci ceea ce-i face să se **implice** în viața organizației. **Ca urmare, considerăm participarea ca fiind polul obiectiv (organizațional), cu esență preponderent comunicațională, iar implicarea, polul subiectiv (personal sau grupal), cu esență preponderent motivațională, laturi definitorii ale tandemului conceptual implicare-participare.**
- În al treilea rând, participarea trebuie să fie considerată ca un **proces de redefinire continuă și negociere permanentă a structurilor și relațiilor organizaționale.** Orice modificare a nivelului de participare trebuie să ducă la construirea unor noi subcomponente organizaționale care să ofere cadrul formal necesar, iar, pe de altă parte, structura de roluri va fi alta într-o organizație cu participare sporită față de una cu participare redusă.

Mecanismele implicării și ale participării personalului unei organizații sunt relativ cunoscute, majoritatea lucrărilor de management apărute în ultimele trei decenii dezvoltând acest subiect. Printre motivele acestei atenții deosebite putem enumera:

- impunerea abordărilor situaționale (vezi capitolul dedicat abordării situaționale în managementul educațional);
- inadecvarea vizibilă și crescândă a structurilor organizaționale tradiționale (mai ales a celor hipercentralizate și birocratizate) la mediul social în continuă și rapidă schimbare;
- presiunile (sociale, politice, sindicale, culturale etc.) în direcția integrării unor valori fundamentale, cum ar fi democrația, libertatea, pluralismul etc. în culturile tuturor organizațiilor;
- creșterea nivelului de cultură și educație din societate (regimurile politice autoritare se impun cu mai mare ușurință în societățile cu un nivel redus de educație);
- constatarea că oamenii mulțumiți lucrează, de cele mai multe ori, cu eficiență sporită.

Baza implicării este motivațională. Considerăm factorii care îi determină pe oameni să se implice în activitatea organizației ca deja explicitați (prin aplicarea uneia sau a mai multor teorii ale motivației din cele deja prezentate în capitolul anterior). Vom dezvolta **principiile și mecanismele specifice ale participării.**

Trebuie să mai remarcăm faptul că problema participării este legată de cea a controlului, întrucât membrii unei organizații care iau decizii într-o anumită arie dețin și controlul asupra acesteia. Până nu demult, problema se punea ca în jocurile cu miză nulă: obținerea unui plus de control într-o parte însemna pierderea corespunzătoare a controlului în altă parte. Deci, rezolvarea unor astfel de situații se realiza numai în mod adversativ („care pe care"). În prezent, însă, situația tinde să se schimbe radical: „jocul"

tinde să devină cu mică nenulă, iar sporirea participării începe să fie considerată ca un mijloc privilegiat de creștere a controlului tuturor părților asupra activității organizației.

2. FORME ȘI NIVELURI ALE PARTICIPĂRII

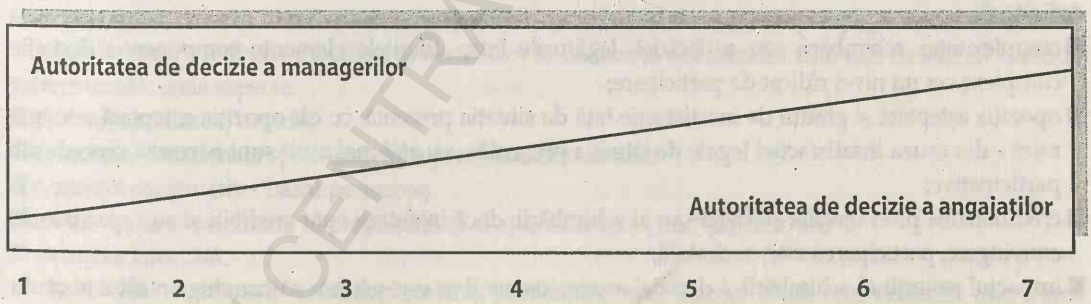
Din punct de vedere „tehnic", pot fi stabilite mai multe tipuri și forme ale participării. Astfel, putem distinge între participarea **formală** (realizată prin structuri specifice explicite, normate, stabilite la nivel organizațional) și participarea **informală** (spontană, nestructurată, realizată „de la om la om").

O altă diferențiere importantă este cea între participarea **directă** (a tuturor persoanelor și grupurilor implicate) și participarea **indirectă** (realizată prin reprezentanți - lideri sindicali, purtători de cuvânt etc.).

În sfârșit, în funcție de gradul de vizibilitate, participarea poate fi **manifestă** (prin comportamente evidente, specifice activismului social) sau **latentă** (comportamente individuale, puțin vizibile, care indică mai curând o predispoziție la participare). Aceste două forme tind să coincidă numai atunci când scopurile organizației sunt larg împărtășite în rândul angajaților, când există concordanță între interesele organizației și cele individuale sau grupale. Când apar contradicții, formele manifeste de participare se vor disocia de cele latente, ceea ce va conduce fie la apariția unor forme paralele - de regulă spontane, anarhice - de participare manifestă, fie - dacă organizația este centralizată, iar procedurile de control sunt dure și riguroase - la apatie, ca formă de participare latentă.

Este evident faptul că aceste categorii sunt extremele unor continuumuri cu numeroase trepte intermediare: în realitate, fiecare act sau eveniment participativ este o combinație, cu o pondere mai mare sau mai mică a fiecărei componente, între participarea formală și informală, directă și indirectă, manifestă și latentă.

Un astfel de continuum poate arăta ca în figura de mai jos (după Cole, 1990), unde, la extremitatea stângă, participarea este minimă, iar la cea dreaptă ea este maximă.



Conform acestui model, există șapte trepte (niveluri) ale participării angajaților la conducerea unei organizații:

1. **Consultarea** și crearea unor comitete consultative la diferite niveluri ale organizației.
2. **„Îmbogățirea slujbei"** (*„job enrichment"*) care duce la creșterea autocontrolului și a posibilităților individuale de decizie la locul de muncă.
3. **Stiluri participative de management**; reprezentarea angajaților la nivelul conducerii organizației.
4. **Negocierea colectivă** a diferitelor aspecte de interes mutual, inclusiv la nivel strategic.
5. **Consilii ale salariaților** - co-determinarea deciziei în toate problemele de personal, inclusiv prin accesul acestor organisme la informația strategică; subliniem faptul că aceste Consilii nu aparțin mișcării sindicale.

6. Reprezentarea salariaţilor la nivelul Consiliului de Administraţie (sau echivalent) - chiar la nivel paritar.
7. Controlul angajaţilor asupra managementului.

Reamintim faptul că **nu pledăm pentru o opţiune unică şi definitivă** în nici o problemă dintre cele ridicate. De aceea, nici în acest caz nu vom afirma că o formă sau alta de participare este mai bună, în mod absolut, decât alta, ci accentuăm doar **necesitatea unei opţiuni situaţionale** adaptată împrejurărilor concrete, întrucât orice situaţie de acest fel este caracterizată printr-o multitudine de factori specifici, care trebuie luaţi în considerare. Prin urmare, **gândirea managerială situaţională** trebuie să aibă permanent în vedere **avantajele şi dezavantajele** implicării oamenilor şi ale folosirii procedurilor participative în procesele decizionale, mai ales atunci când se urmăreşte o schimbare.

Dintre **avantaje**, enumerăm:

- calitatea superioară a deciziei;
- înţelegerea superioară a schimbării şi familiarizarea mai rapidă cu noile sisteme şi proceduri;
- crearea sentimentului de „proprietate": se vorbeşte despre „şcoala noastră", sau despre „reforma noastră" etc.;
- eliminarea multor bariere în calea schimbării - care pot fi induse prin necunoaştere, nesiguranţă etc., de existenţa unui deficit de participare;
- exprimarea clară şi cunoaşterea explicită a diferitelor puncte de vedere.

Există o serie de **dezavantaje** ale implicării şi participării:

- consumul mai mare de efort şi timp, mai ales în stadiile timpurii ale schimbării (cele de diagnoză, sensibilizare, proiectare etc.);
- posibilitatea ca oamenii să se implice pentru a se opune schimbării sau deciziei în cauză;
- posibilitatea creşterii instabilităţii organizaţiei şi a sentimentului de nesiguranţă (mai ales în cazul schimbărilor majore).

Pe această bază, printr-o cântărire şi o judecată - pe cât posibil - la „rece", **urmează a fi stabilite atât nivelul de participare, cât şi procedurile concrete**, având în vedere, printre altele, următoarele **elemente definitorii**:

- complexitatea schimbării sau a deciziei, legăturile între diferitele elemente componente: deciziile complexe cer un nivel ridicat de participare;
- opoziţia aşteptată şi gradul de insatisfacţie faţă de situaţia prezentă: cu cât opoziţia aşteptată este mai mică - din cauza insatisfacţiei legate de situaţia prezentă -, cu atât mai mult sunt necesare procedurile participative;
- credibilitatea promotorilor deciziei sau ai schimbării: dacă iniţiatorii sunt credibili şi au capacitate de convingere, participarea este dezirabilă;
- impactul resimţit al schimbării / deciziei asupra oamenilor: este necesar să convingem cât mai mulţi oameni că vor avea de câştigat (fără a-i minţi, însă !), numai astfel se vor implica în realizarea celor propuse;
- dacă primează calitatea deciziei sau acceptabilitatea ei: pentru deciziile în care acceptabilitatea este prioritară, procedurile participative sunt absolut necesare;
- dacă este probabilă apariţia zvonului: acesta poate fi combătut numai prin comunicare deschisă şi participare;
- importanţa şi urgenţa deciziei / schimbării - factori pe care îi vom dezvolta în cele ce urmează.

În general, se recomandă ca **deciziile importante** să fie luate cu o participare cât mai mare a indivizilor (grupurilor) care vor fi afectaţi (afectate) de hotărârea respectivă deoarece numai astfel pot fi obţinute implicarea şi mobilizarea tuturor părţilor interesate la realizarea ei concretă. **Problemele neimportante**, de

rutină, pot fi soluționate și neparticipativ. De exemplu, credem că nimeni nu va dori să se implice în rezolvarea problemelor administrative curente ale unei școli (evident, dacă nu sunt cuprinse în specificațiile postului respectiv).

Pe de altă parte, când se pune problema **urgenței** unei decizii, situația se schimbă: procedurile participative consumă cu atât mai mult timp cu cât nivelul participării este mai ridicat. Deci, în caz de urgență maximă, decizia individuală (cea mai rapidă) este recomandată. Nu apar probleme când deciziile sunt urgente și neimportante (sunt luate de către manageri) sau când este vorba de decizii importante dar neurgente (există timp suficient pentru a pune în operă diferite proceduri participative). Situațiile critice apar atunci când sunt necesare decizii în același timp urgente și importante. Aici intervin, ca în atâtea alte cazuri, experiența, pregătirea și „flerul" managerului în alegerea nivelului de participare, astfel încât să fie respectate termenele prescrise dar să fie asigurat și gradul maxim posibil (în situația dată) de participare a subordonaților.

Paradoxul școlii românești este că sistemul normativ în vigoare impune un **grad ridicat de participare la deciziile minore** - vezi atribuțiile consiliilor profesorale și ale consiliilor de administrație ale unităților școlare -, **în timp ce deciziile majore sunt luate la „vârf"**, cu un minim de consultare - și ea, adesea, formală - a „bazei". Deci putem înregistra, simultan, **o supraparticipare la nivelul școlii și o subparticipare la cel strategic.**

Această situație (care nu este specifică numai școlii românești) impune găsirea nivelului optim de participare la toate nivelurile, pentru a evita atât deficitul de participare (atunci când dorința de participare este mai mare decât posibilitățile oferite), cât și saturația (când este solicitată o participare mai mare decât se dorește).

În aceste condiții se poate considera că **„mobilizarea"** actorilor schimbării este o condiție sine qua non a oricărei dezvoltări organizaționale. Nu putem avea o reformă în educație, dacă nu concepem scopuri **comune** tuturor părților implicate - educabili, educatori, părinți, comunitate etc. Mai mult decât atât: „mobilizarea" este determinată nu numai de o motivare autentică ci și de **securizare**; teama de eșec are un efect paralizant, aceasta numai dacă nu generează opoziție față de orice amenință „liniștea" noastră. În consecință, pentru a obține mobilizarea oamenilor la realizarea obiectivelor comune, trebuie să avem în vedere următoarele aspecte:

- crearea unui limbaj comun;
- orientarea situațională spre rezolvarea problemelor concrete;
- controlul constructiv - bazat pe succes;
- inducerea unui sentiment al proprietății și al apartenenței - „noi" și „al nostru";
- formarea adecvată.

La nivelul conducerii unităților școlare, problemele apar atunci când este necesară asigurarea participării părților interesate (deja menționate). În continuare, prezentăm aspectele legate de participarea profesorilor, părinților, elevilor și comunității locale în viața școlii.

Necesitatea **participării educatorilor** la conducere este de la sine înțeleasă. Singurele probleme care se pot pune sunt:

- stabilirea **nivelului optim al implicării** profesorilor în procesul decizional în cadrul **fiecărei** arii funcționale, pentru a se evita atât saturația cât și deficitul de participare;
- **mobilizarea** oamenilor pentru participarea și obținerea angajamentului implicativ.

Rezolvarea acestor probleme ține de:

- cadrul legislativ - la noi încă inadecvat;
- resursele și posibilitățile concrete ale școlii - participarea educatorilor trebuie gândită, de exemplu,

într-un fel pentru o şcoală „bogată" şi altfel pentru una „săracă", într-un fel pentru o şcoală cu trei cadre didactice şi altfel pentru una cu 100;

- competenţele existente - la nivelul managementului şi al colectivului respectiv;
- cultura organizaţională - care încurajează sau nu implicarea şi participarea;
- sprijinul comunitar şi al nivelurilor ierarhice superioare ale organizaţiei respective.

Nici necesitatea **participării părinţilor** la conducerea şcolii nu este pusă în discuţie. Şi aici trebuie avut în vedere un nivel optim al implicării, pentru fiecare din zonele funcţionale aduse în discuţie, pe aceeaşi bază situaţională (relevată în paragraful anterior). În aceste condiţii apare un element suplimentar, care nu operează în cazul profesorilor, participarea părinţilor putând fi analizată pe două dimensiuni:

- grija, sprijinul acordat propriului copil;
- disponibilitatea participării active la viaţa şcolii.

Totodată, părinţii trebuie avuţi permanent în vedere ca membri privilegiaţi ai comunităţii locale.

Intensificarea **participării comunitare** la viaţa şcolii este solicitată, tot mai insistent, atât de diriguitorii sistemelor de învăţământ (din raţiuni financiare dar şi de adecvare socială), cât şi de reprezentanţii comunităţilor locale, care susţin, pe bună dreptate, că şcoala trebuie să satisfacă, în primul rând, nevoile comunitare de educaţie. Am abordat deja acest aspect şi, de aceea, dorim numai să reamintim necesitatea reciprocităţii în relaţiile comunitare: **nu numai o participare a comunităţii la viaţa şcolii, ci şi o implicare activă a şcolii în viaţa comunitară.**

Dacă există un relativ consens privitor la necesitatea implicării educatorilor, părinţilor şi, mai nou, a comunităţilor locale la conducerea şcolii, **participarea educabililor** (a elevilor) este încă, cel puţin la noi, respinsă aprioric. În lucrările româneşti, concepţiile referitoare la participarea elevilor pot fi doar „dirijiste" sau „semidirijiste" - acceptându-se, cel mult, „consultarea" acestora, dar nu în problemele importante.

Însă, aşa cum am argumentat, elevii trebuie consideraţi parteneri în educaţie - cu atât mai mult cu cât este vorba de propria lor dezvoltare. Mai mult decât atât: argumentele care justificau respingerea participării elevilor la procesul decizional din şcoală - lipsa discernământului şi a judecăţii, formarea incompletă în plan moral etc. - s-au dovedit a fi simple prejudecăţi. Toate studiile recente de psihologie a vârstelor au arătat că, începând cu 12 ani, personalitatea umană este, în liniile ei esenţiale, deja formată.

Efectele unei largi implicări şi participări la viaţa organizaţiilor şcolare vor fi benefice, mai ales în condiţiile în care ne-am manifestat dorinţa de a trăi într-o societate în care creativitatea, libertatea, pluralismul şi toleranţa sunt valori fundamentale.

- Orice organizaţie (inclusiv de tip şcolar) care tinde spre **„excelenţă"** va trebui să realizeze performanţe de nivel superior în toate domeniile propuse, să facă faţă cu succes schimbării, să o anticipeze - dacă nu chiar să o provoace -, să satisfacă atât cerinţele şi nevoile „clienţilor", cât şi pe cele ale personalului propriu. Or, toate aceste calităţi nu pot fi câştigate fără implicarea şi participarea tuturor membrilor organizaţiei respective.
- Un alt efect, nu neapărat negativ, dar care trebuie bine stăpânit pentru a nu deveni perturbator, este **creşterea nivelului conflictual** în cadrul organizaţiei. De altfel, conflictul este inevitabil în orice schimbare, iar absenţa sau frica de conflict este un simptom al declinului organizaţional: inexistenţa opiniilor divergente nu înseamnă că lucrurile merg bine, ci dimpotrivă...
- În sfârşit, un alt efect pe care îl considerăm important este garantarea, prin participare, a **coerenţei educaţionale**. Educaţia tinde tot mai mult spre democratizare. Inclusiv la noi se statuează că sistemul şcolar trebuie să urmărească „educarea în spiritul respectării **drepturilor şi libertăţilor fundamentale**

(s.n.) ale omului, **al demnității și toleranței** (s.n.), **al schimbului liber de opinii** (s.n.)... **cultivarea sensibilității față de problematica umană** (s.n.)" (Legea Învățământului).

De aceea considerăm ca fiind absolut necesare crearea condițiilor pentru implicarea și participarea conștientă a **tuturor părților interesate**, prin aceasta asigurându-se coerența între finalități și moduri. Numai cei educați să se implice și să participe vor ști, vor dori și vor putea să o facă pe tot parcursul vieții.

Această tendință este deja prezentă în cele mai recente evoluții ale reformei educaționale. Elevii, părinții și comunitatea în general au un cuvânt de spus în proiectarea curriculum-ului la decizia școlii. Inspectorii generali și directorii cu pregătire și aptitudini manageriale țin cont, tot mai mult, de consiliile consultative ale elevilor. Comitetele de părinți iau decizii privind dotarea școlii cu echipamente și auxiliare curriculare. De aceea considerăm ca inevitabilă evoluția stilurilor manageriale spre întărirea participării la procesul decizional pentru toate grupurile de interes din educație.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

X

MICROPOLITICA ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

1. DEFINIȚII ȘI ORIENTĂRI

Micropolitica reprezintă **strategiile prin care, în contexte organizaționale, indivizii și grupurile încearcă să-și folosească resursele de putere și influență pentru a-și promova propriile interese. În registrul informal, micropolitica este caracterizată mai mult prin strategii de influență,** decât prin reguli și autoritate formală.

Având un conținut complex și „alunecos", ea face parte din lumea organizațională „ascunsă", fiind, prin urmare, greu de prins în teorii și modele. Deși există un număr de studii care abordează una sau alta dintre componentele micropoliticii, nu putem spune că acestea formează un corp teoretic coerent. Studiile empirice sunt puține, câteva dintre acestea au fost realizate în organizații școlare. În cele ce urmează, vom aborda trei teorii organizaționale care au tratat un aspect sau altul al micropoliticii.

A. CONCEPȚIA LUI M. CROZIER (1975)

M. Crozier a fost interesat de modul în care operează puterea în organizații, susținând ideea că procesele organizaționale pot fi mai bine înțelese prin centrarea pe **„jocurile de putere" ale indivizilor și ale grupurilor,** decât prin analiza structurilor organizaționale. Autorul face o comparație între paradigma dominantă, care are în centrul său structura, și noua paradigmă, care pune accentul pe indivizi și pe jocurile lor, acestea din urmă fiind cele care rezolvă problemele specifice organizației.

B. TEORIA LUI J.G. MARCH ȘI J.P. OLSEN

Concepția promovată de March și Olsen (1976) se centrează pe **„comportamentul nonrațional"** în procesul decizional. Autorii sunt interesați de modul cum se iau deciziile în realitate. Acest proces este descris ca fiind rezultatul unor activități micropolitice complexe. Autorii își numesc modelul „garbage can": o decizie este un rezultat al „punerii laolaltă" a câtorva factori care acționează relativ independent în cadrul unei organizații. Acestea sunt:

- **PROBLEMELE** - sunt avute în vedere în primul rând problemele personale ale membrilor organizației legate de: plată, statut, promovare, relații personale, familii;
- **SOLUȚIILE** - în abordarea cărora este răsturnată percepția normală: acestea sunt văzute ca precedând uneori problemele;

BCU IAȘI - COLECȚIA UNIVERSITY LIBRARY

■ **OPORTUNITĂȚILE DE ALEGERE** - determinate de alocarea responsabilităților;
■ **PARTICIPANȚII** - în special calitățile lor personale modelează rezultatele deciziilor.

March și Olsen susțin că evenimentele organizaționale sunt rezultatul negocierii și doar după ce acestea au avut loc, istoria lor este „rescrisă" de manageri pentru a le da aparența de a fi fost rezultatul unui proces rațional de luare a deciziei.

C. CONCEPȚIA LUI S.B. BACHARACH ȘI E. J. LAWLER

În studiul lor, S.B. Bacharach și E.J. Lawler (1980) consideră **„puterea, coalițiile (grupurile de interes) și negocierea ca fiind trei teme de bază"** pentru înțelegerea politicii organizaționale. Ei atrag atenția asupra necesității studiului mecanismului prin care indivizii și subgrupurile dobândesc, mențin și folosesc puterea, precum și a modului în care coalițiile cristalizează și aduc în prim-plan interesele subgrupurilor organizaționale, aflate adesea în conflict.

2. ASPECTE ALE MICROPOLITICII ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

Rezumând cele spuse în paragraful anterior, putem afirma că elementele de bază ale micropoliticii organizației școlare sunt: **puterea, interesele, grupurile de interes** și **strategiile** acestora pentru apărarea intereselor specifice. La rândul lor, interesele se pot clasifica în: **personale, profesionale** și **politice.**

De regulă, există tendința de a prezenta interesele personale și pe cele politice în termeni profesionali, deoarece, din punct de vedere formal, aceasta este cea mai „respectabilă" formă de interes. De exemplu, o inovație propusă care amenință interesele „teritoriale" ale unui profesor poate întâlni rezistență prin mobilizarea argumentelor „profesionale" împotriva ei: în discuția recentă în jurul ariei curriculare „Matematică și științe", argumentele aduse împotriva integrării științelor au fost aparent de natură profesională (de genul: „Nu se poate ca un copil să termine școala generală fără a avea cunoștințe de fizică/chimie/biologie"). Motivele reale sunt cu totul altele și ies în evidență atunci când discuția trece din registrul formal în cel informal: teama față de desființarea unor catedre și teama că profesorii pregătiți unidisciplinar nu vor putea face față predării integrate a științelor. În mod similar, interesele politice pot fi prezentate ca interese profesionale. Distincția conceptuală devine însă dificilă mai ales la nivel macropolitic, când întrebarea este: dacă X adoptă un interes politic pentru ceea ce reprezintă acesta sau ca un mijloc de a urmări un interes personal într-o carieră politică.

Teoriile tradiționale subestimează adesea pluralitatea de interese într-o organizație. Chiar dacă se recunoaște și existența altor interese, pe lângă cele care privesc eficiența organizațională, acestea sunt etichetate ca „recalcitrante" și ignorate (situație pe care nu o vom întâlni în teoria micropoliticii). **Grupurile de interes** pot avea scopuri diferite și chiar în conflict. De exemplu, în stabilirea politicii de alocare a resurselor, un manager de nivel mediu - șeful de catedră - poate avea ca scop să obțină maximum pentru aria sa de responsabilitate, în timp ce un director adjunct ar putea fi mai interesat de o distribuire echitabilă a resurselor. Procesul de convertire a scopurilor în strategii este „politizat" prin implicarea diferitelor grupurilor de interes.

Ca urmare, toate organizațiile pot fi analizate ca sisteme politice, iar rezolvarea diferențelor individuale sau de grup, prin cunoașterea surselor de putere și a tehnicilor de influență la care pot apela actorii în procesele micropolitice, devine una dintre principalele sarcini manageriale. În acest scop, insistăm în continuare pe conceptele de **„putere"** și **„influență"**, precum și pe modalitățile de exercitare a puterii în sistemul de învățământ.

A. PUTEREA: CUCERIRE, STĂPÂNIRE ȘI FOLOSIRE

Puterea[1] este un concept relațional și reprezintă abilitatea de a influența acțiunile altora. Nu se poate afirma despre o persoană sau un grup că are putere, fără a se specifica în relație cu cine și ce anume îi conferă acest atribut. Conceptul de putere este strâns legat de cel de independență: dacă într-o relație interumană este afectată independența cuiva, atunci acea relație este una de putere. Exercitarea puterii nu este rea în sine: omul, ca ființă socială, trăiește într-o „plasă" de interdependențe - independența totală (ca și libertatea absolută) este o utopie. Ca urmare, exercitarea puterii este legitimă în relațiile interumane. Ilegitimă și dăunătoare este **folosirea constrângerii** în exercitarea puterii.

Această capacitate de a influența comportamentul altora are mai multe surse pe care le putem grupa în două categorii: **surse interpersonale** și **surse structurale** și **situaționale**.

■ Bazele puterii în cadrul **surselor interpersonale** sunt:

- **Puterea legitimă** se referă cel mai frecvent la capacitatea managerului de a influența comportamentul subordonaților din cauza autorității sale (determinată de poziția sa în ierarhia organizațională). Subordonații răspund la încercările de influență managerială deoarece ei recunosc dreptul legitim al managerului de a prescrie anumite comportamente. La rândul său, managerul este împuternicit să ia decizii în interiorul unei arii specifice de responsabilitate.
- **Deținerea recompenselor** reprezintă capacitatea unei persoane de a influența comportamentul celorlalți prin recompensarea comportamentului dezirabil. Acest tip de putere este folosit pentru a sprijini puterea bazată pe autoritate.
- **Capacitatea de constrângere** se referă la posibilitatea unei persoane de a influența comportamentul altora prin pedepsirea comportamentului nedorit.
- **Relațiile interpersonale** fundamentează capacitatea unei persoane de a influența comportamentul altora prin faptul că este plăcută sau admirată. Puterea de referință (bazată pe relațiile interpersonale) este asociată de obicei cu persoanele promovate ca modele, cu liderii charismatici sau cu persoanele care au o bună reputație. Liderii politici, figurile sportive sau alte persoane foarte cunoscute exercită acest tip de putere (de unde și folosirea lor în reclame, pentru a influența comportamentul de cumpărare).
- **Puterea bazată pe expertiză** se referă la capacitatea unei persoane de a influența comportamentul altora ca urmare a deprinderilor, competențelor sau cunoștințelor sale. Ca urmare, specialiștii vor să dețină puterea, chiar și atunci când rangul lor este mic.

Trebuie subliniat faptul că aceste surse nu acționează independent. Dimpotrivă, o anumită persoană poate folosi eficient aceste surse de putere în diferite combinații, la fel cum folosirea unei anumite baze de putere le poate afecta pe celelalte. De exemplu, un manager care folosește puterea de constrângere pentru a pedepsi un subordonat poate pierde puterea sa de referință sau managerii care administrează recompensele către subordonați tind să fie plăcuți și par a avea o mai mare putere de referință decât managerii care nu fac acest lucru. Adesea angajații îi urmează pe managerii care posedă, pe lângă puterea de expertiză, cunoștințe prețioase pentru ei.

■ **Surse structurale și situaționale** ale puterii le completează pe cele interpersonale. Acestea sunt: **informația, resursele** (umane, materiale, financiare, de timp), **accesul la decizie** și **rețelele.** Puterea este determinată de multe aspecte situaționale, incluzând designul organizației, tipul de structură, oportunitatea de influență, accesul la persoanele puternice și resursele importante, natura poziției deținute de cineva etc. În general, aceste surse sunt create prin diviziunea muncii și împărțirea pe sectoare de activitate, care în mod natural dă naștere la acces inegal la informații, la resurse sau luarea deciziilor.

- Persoanele, grupurile sau subunitățile organizaționale care posedă și pot controla **cunoștințe importante** pentru atingerea scopurilor organizației dețin de fapt putere. Aceste cunoștințe pot viza: operațiile curente, informațiile despre alternativele de acțiune sau cunoștințele despre evenimente și planuri viitoare, expertiză și cunoștințe de vârf în domeniul respectiv. Puterea organizațională, provenită din alte surse, poate fi distrusă sau slăbită, dacă managerii sau angajații nu înțeleg importanța și folosirea corectă a informației.
- Organizațiile au nevoie de o varietate de **resurse** pentru a supraviețui, incluzând resursele umane și financiare, echipament, materiale, clienți etc. Sectoarele de activitate, grupurile sau persoanele care pot furniza resurse importante sau greu de obținut dobândesc putere în organizație. Importanța resurselor se stabilește în funcție de situație, de scopurile organizației, de climatul economic și de bunurile sau serviciile produse.
- În organizație, **deciziile** se iau adesea secvențial, cu participarea mai multor persoane sau grupuri interesate. Acest proces de luare a deciziei antrenează, la rândul său, alte diferențe de putere între grupuri sau persoane. Persoanele sau grupurile dobândesc putere în măsura în care ei pot influența procesul decizional (scopurile dezvoltate, premisele folosite în luarea deciziei - de exemplu, estimarea resurselor disponibile -, alternativele considerate, rezultatele proiectate etc.).
- Existența puterii structurale și situaționale depinde nu doar de accesul la informații, resurse și decizie, ci și de capacitatea de a obține cooperarea în realizarea sarcinilor. Managerii și sectoarele de activitate au nevoie de legături cu alte persoane și sectoare din organizație pentru a fi eficienți. Relațiile tradiționale superior / subordonat sunt aspecte importante ale puterii, dar legăturile orizontale dintre manager și lumea exterioară **(rețelele externe)**, dintre manager și colegi **(legăturile interne)** reprezintă și ele un factor major în înțelegerea diferențelor de putere. Aceste afilieri și coaliții, atât în interiorul, cât și în exteriorul organizației, reprezintă de fapt surse ale puterii.

Deținerea puterii poate avea anumite **consecințe** pentru cel care o posedă: respect și recunoaștere socială, stimă de sine mai mare, identificarea și comunicarea cu ceilalți care au putere etc. De exemplu, atunci când cei cu mai puțină putere se află în prezența unor persoane puternice, ei se vor adresa mai mult acestora decât unul altuia. Cu cât o persoană este tratată ca și cum ar avea putere, cu atât mai mare va fi stima sa de sine. Oamenii puternici tind să-și caute societatea unul altuia; am putea spune deci, că puterea naște mai multă putere. Diferențele mari de putere conduc, în cazul celor puternici, la supraestimări ale propriilor lor contribuții și la eclipsarea meritelor subordonaților lipsiți de putere.

Nu trebuie uitat însă faptul că cel care are putere o deține doar pentru că îi este dată de către ceilalți. Un lider este un lider doar atâta timp cât are adepți.

B. INFLUENȚA SOCIALĂ: TEHNICI SPECIFICE

În cadrul proceselor micropolitice trebuie acordată o atenție suplimentară **strategiilor** folosite de grupurile de interes pentru a-și atinge scopurile. Acestea sunt, în majoritatea lor, diferite de procedurile formale stabilite la nivelul organizației pentru rezolvarea unei probleme.

O clasificare a strategiilor, realizată de Pettigrew (1973), identifică patru tipuri, respectiv: norme care neagă competența concurenței, mituri protectoare, păstrarea secretelor și controlul asupra recrutării și formării. La rândul său, C. Handy (1976) descoperă un număr de strategii de protecție, cum ar fi: distorsionarea informației, impunerea regulilor și procedurilor și controlul recompenselor.

Pentru atingerea scopurilor, indivizii sau grupurile de interes pot folosi tehnici specifice de influență, pornind de la persuasiune și mergând până la amenințări și chiar forță. De fapt, **influența** este cea care reprezintă utilizarea puterii, aceasta din urmă fiind doar potențialitate.

Persuasiunea înseamnă a-i convinge pe ceilalți să adopte un comportament fără impunere sau forță. Există numeroși factori care influențează succesul mesajelor persuasive în schimbarea atitudinilor. Cei mai importanți se referă la **caracteristicile celui care comunică,** ale comunicării înseși și ale receptorilor. În ceea ce privește caracteristicile celui care comunică, factorul principal este credibilitatea. Impresiile noastre despre credibilitatea celui care comunică depind foarte mult de experiența sa personală și de motivele care par să se afle în spatele comportamentului persoanei în cauză. Emițătorii care au o experiență bogată în domeniu și cei care au puțin sau chiar nimic de câștigat din schimbarea atitudinii receptorilor sunt adesea percepuți cu o credibilitate înaltă. **Conținutul mesajelor** persuasive este important în determinarea succesului lor în schimbarea atitudinilor. Evident, cu cât mesajul este mai puternic și mai convingător, cu atât mai probabil este să inducă o schimbare de atitudine. Mesajele care fac eforturi pentru a distruge pozițiile opuse sunt, adesea, mai eficiente decât cele care prezintă doar o singură parte a problemei. Mesajele care încearcă să inducă teama sau anxietatea printre receptori pot avea succes în schimbarea atitudinilor. În ceea ce privește **caracteristicile receptorilor,** cei cu o inteligență mare sunt adesea mai puțin afectați; la fel este cazul celor cu o înaltă stimă de sine și încredere în sine.

Valorificarea simpatiei cuiva este o altă tehnică specifică. Este evident faptul că o persoană simpatizată obține mai repede favorurile celor care o simpatizează. Persoana respectivă, după ce a reușit să se facă agreabilă, îi „atacă" pe ceilalți cu diferite cereri. Însă această tehnică poate avea efecte contrarii: dacă persoanele vizate își dau seama de situație, vor reacționa prin transformarea simpatiei în antipatie.

Presiunea conformismului este o armă redutabilă în arsenalul micropolitic: indivizii care preferă să fie sub protecția grupului pot fi ușor convinși să acționeze doar pentru a fi în consens cu grupul. În general, a fi diferit atrage critica și respingerea. Influența conformismului se referă la faptul că unii pot fi determinați să acționeze în modul dorit doar sugerându-le că un comportament diferit va atrage blamul grupului. Întrucât cele mai multe persoane doresc să evite astfel de efecte, ele își vor schimba comportamentul în direcția recomandată.

Tipul de conformitate nu apare în același grad în toate situațiile sau în toate grupurile de persoane. Există anumiți factori ce mediază impactul presiunii conformismului, printre care: mărimea grupului, sprijinul social și sexul.

Gradarea cererilor reprezintă o altă tehnică de influență. Ea are două variante: tehnica „piciorului-în-ușă" („the foot-in-the-door") și tehnica „ușii-în-față" („the door-in-the-face"). Raționamentul care stă în spatele tacticii „piciorului-în-ușă" este următorul: dacă o persoană poate fi determinată să fie de acord cu o mică cerere inițială, șansele ca ea să consimtă la una mai mare cresc. Se poate începe cu solicitarea mai multor revendicări (tactica „ușii-în-față"), pe care persoana-țintă, în mod cert, le va refuza. Se trece apoi la o cerere mai mică – ceea ce de fapt am dorit de la început – astfel încât solicitarea noastră să fie plauzibilă. Succesul acestei tactici stă în presiunea pentru concesii reciproce. Când o persoană care începe cu o cerere foarte mare ajunge la una mult mai mică, persoanele receptoare se simt silite să facă o concesie corespunzătoare.

Cele mai multe încercări de influență implică folosirea mai multor tehnici. Eficiența tehnicilor descrise depinde de factorii contextuali, de bazele puterii specifice actorului social, de scopurile sale, de configurația puterii, scopurile și strategiile celorlalți actori implicați. Cel care adoptă o strategie trebuie să aibă în vedere nu doar acțiunile lui proprii, ci și acțiunile potențiale și răspunsurile tuturor celorlalți actori. În concluzie, tehnicile descrise mai sus sunt eficiente în situații bine determinate, mai ales atunci când persoanele-țintă sunt nesigure de comportamentul potrivit, când schimbările care se încearcă a fi induse nu sunt costisitoare și când comportamentele ce urmează a fi influențate nu sunt înrădăcinate adânc.

C. APLICAȚII ALE MICROPOLITICII ÎN ȘCOALĂ

Pentru analizarea structurii relațiilor de putere în cadrul sistemului de învățământ, vom lua în considerare următorii indicatori: accesul profesorilor, al comunității locale, al elevilor și părinților la deciziile care privesc învățământul; modul în care se exercită controlul informației în sistemul de învățământ; rolul statului și al sectorului nonpublic în educație; modalitățile de participare a principalilor actori sociali.

Deși în rândurile cadrelor didactice există o mare cerere de descentralizare, și deci o mare dorință de a avea **acces la decizie**, majoritatea competențelor decizionale sunt concentrate la nivel central, nivelul intermediar fiind doar o „curea de transmisie" a deciziilor ministerului, iar autonomia școlilor este destul de redusă. Asumându-și administrarea întregului sistem de învățământ și a fiecărei unități școlare în parte, emițând decizii cu privire la toate componentele procesului educațional, ministerul de resort nu își poate concentra activitatea asupra strategiei naționale de dezvoltare a învățământului, care este de fapt atribuția sa principală. La nivelul intermediar și local al sistemului de învățământ se manifestă aceeași supraîncărcare cu atribuții decizionale care ar putea fi exercitate de către nivelurile subordonate ierarhic. De exemplu, inspectorii școlari tind să se substituie directorilor și consiliilor de administrație, iar în școli directorii nu deleagă unele responsabilități către directorii adjuncți, șefii de catedre sau consiliile de părinți. Aceasta diminuează sentimentul de responsabilitate al colectivului unei școli față de propria activitate. Motivația profesorilor ar putea crește prin punerea în aplicare a propriilor decizii și nu a celor luate în birourile ministerului și ale inspectoratelor. Astfel, creșterea participării profesorilor la elaborarea politicilor educaționale ar putea duce la redefinirea drepturilor și responsabilităților acestora.

În școala românească se valorizează încă regulile formale și subordonarea ierarhică, existând mentalitatea conform căreia școala funcționează pentru a satisface cerințele statului, precum și credința potrivit căreia trebuie să existe un consens pe linie ierarhică (minister - inspectorat - director - profesor), situațiile problematice fiind rezolvate prin transmiterea lor „mai sus", pe canale formale. Transformările structurale în direcția descentralizării trebuie însoțite de transformarea acestor mentalități de tip centralist.

Descentralizarea nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un mijloc prin care pot fi realizate toate obiectivele propuse. Ea trebuie însoțită de un set coerent de măsuri, care vizează formarea personalului managerial și redistribuirea acestuia la diferite niveluri ale sistemului de învățământ, modificarea metodelor de administrare a învățământului, dezvoltarea unor noi tehnici de planificare, evaluare și prognoză, reorganizarea sistemului informațional, precum și pregătirea actorilor implicați în educație pentru noi răspunderi.

Nivelul înalt de centralizare a deciziei se corelează cu o **rețea comunicațională**, de asemenea centralizată. Astfel, de cele mai multe ori, școlile din cadrul unui județ intră în relație unele cu altele prin intermediul inspectoratului sau ministerului. Comunicarea directă este la fel de greu de stabilit și în cazul inspectoratelor, al caselor corpului didactic și chiar al departamentelor ministerului. La nivel local, există un deficit informațional care constă fie în întârzierea informației, fie în insuficiența sau inexactitatea ei, întrucât la școli ajunge doar acea parte din informație care reușește să străbată releul ministerului sau inspectoratului. Cu cât zonele unui județ sunt mai îndepărtate sau școlile se află în cartiere periferice, cu atât informația este mai redusă. De asemenea, există cazuri când colectivul unei școli cunoaște experiența unei școli vecine prin intermediul inspectoratului sau ministerului. În domeniile de activitate care presupun vehicularea unei cantități destul de reduse de informație, centralizarea rețelelor de comunicare poate reprezenta o opțiune benefică, însă în cazul învățământului, fiind vorba de un domeniu foarte complex, este necesară o comunicare pe orizontală și în diagonală, volumul de informație care circulă prin

reţea depăşind capacitatea de prelucrare a centrului. Inexistenţa unor fluxuri informale de comunicare, iniţiate la nivel local de către profesori sau de către directori, poate sta şi la baza insucceselor activităţii de perfecţionare. Aceste structuri informale ar fi mai flexibile, mai personalizate şi ar permite o circulaţie mai rapidă a informaţiei.

Conform Legii Învăţământului, **învăţământul particular** este fie o alternativă la învăţământul de stat, fie o completare a acestuia. El are un rol important în propagarea ideilor unui pluralism educativ şi a pedagogiilor alternative, către care considerăm a fi necesară o mai mare deschidere în primul rând la nivelul oamenilor şcolii. În acest sens, este interesant de observat receptivitatea mai mare faţă de alternative la educaţia tradiţională în rândul părinţilor şi elevilor. Deşi dispun de autonomie, instituţiile de învăţământ particular trebuie să aibă autorizaţia inspectoratelor şcolare şi aprobarea Ministerului Educaţiei Naţionale, care aprobă şi planurile şi programele după care acestea lucrează, deoarece este necesar să se respecte, în cadrul procesului instructiv-educativ, anumite standarde naţionale în ceea ce priveşte curriculum-ul adoptat. Totuşi, prin această autonomie, învăţământul particular îşi poate exercita influenţa sa asupra actorilor sociali, asupra mentalităţilor şi comportamentului lor.

În ceea ce priveşte **participarea actorilor sociali** în procesul de decizie, aceasta este încă nerelevantă. Atât la nivel central, cât şi la nivel local, se prescrie într-un mod foarte exact nu doar ceea ce trebuie să înveţe **elevii**, ci şi cum să o facă. Şcoala românească ignoră opţiunile acestora în privinţa conţinuturilor, modalităţilor de realizare a activităţilor educative etc. Se poate afirma că oferta de educaţie actuală nu ia în considerare, aşa cum ar trebui, cerinţele extrem de diverse şi de mobile ale consumatorilor actuali şi potenţiali ai serviciilor educaţionale. Totuşi, în limitele autonomiei de care dispun în orele de curs, **profesorii** pot atenua efectele centralizării structurilor de decizie pedagogică.

După 1989, în România au apărut şi alţi actori implicaţi în educaţie: **asociaţiile; organizaţiile non-guvernamentale,** cu un rol deosebit în educaţia civică; **sindicatele,** care rezolvă problemele personalului didactic, inclusiv implicarea mai mare a acestuia în procesul decizional din învăţământ; **presa,** a cărei implicare în educaţie este însă nesistematică; acestea constituie „societatea civilă", ca alternativă la putere. În acest context, schimbarea socială nu mai funcţionează pe baza autorităţii impuse, ci prin angajare conştientă, negociere colectivă, participare socială, inovaţie şi corectare „din mers" a deciziilor iniţiale, însă pentru aceasta trebuie asigurate condiţiile adecvate participării celor mai diverse categorii de actori sociali: profesori, elevi şi studenţi, părinţi, cercetători, manageri, parlamentari, sindicate, asociaţii profesionale, organizaţii nonguvernamentale, presă, personalităţi politice, culturale şi ştiinţifice etc.

În concluzie, educaţia şi agenţii săi dispun de resursele necesare de putere, dar acestea trebuie puse în acţiune cu scopuri bine precizate, având grijă în permanenţă de nevoile „clienţilor" educaţiei. În acest sens, putem vorbi de **societatea civilă,** privind-o ca pe o contraputere faţă de puterea statului în controlul şi proprietatea învăţământului.

După cum am putut constata, micropolitica implică un studiu al puterii, al intereselor, al grupurilor de interes şi al strategiilor acestora. Ele sunt strâns legate de multe aspecte formale ale unei organizaţii, dar **dimensiunea politică** a acesteia constituie o alternativă pentru înţelegerea proceselor organizaţionale. Nu trebuie să ignorăm această dimensiune, iluzionându-ne că procesele micropolitice n-ar exista, ci trebuie să aflăm cum le putem folosi într-un mod constructiv.

[1] A nu se confunda cu autoritatea - vezi „Lexiconul" de la sfârşitul lucrării.

XI

NEGOCIEREA ŞI MANAGEMENTUL CONFLICTELOR

„Visul de aur" al multor manageri este ca organizaţiile pe care le conduc să funcţioneze lin, fără asperităţi, iar între angajaţi să domnească „pacea" şi „armonia"; într-o astfel de organizaţie, toate obiectivele sunt atinse la nivel maximal, astfel încât toată lumea este mulţumită. Acest „ideal" îşi are originea într-o „ideologie" care ia în considerare un singur tip de „raţionalitate" ce guvernează (sau, mai bine spus, ar trebui să guverneze) funcţionarea unei societăţi. Orice opinie contrară este considerată ca „iraţională", trebuind a fi „combătută" prin toate mijloacele.

Faţeta managerială a acestei concepţii este ideea, promovată pe la începutul secolului nostru de părinţii „managementului ştiinţific", după care există „o singură cale optimă" (potrivit expresiei, deja consacrată, a lui F.W. Taylor) de rezolvare a oricărei probleme organizaţionale şi de conducere, conducătorul organizaţiei fiind cel care o deţine.

Negociere, compromis, consens sunt concepte care lipsesc din vocabularul multor directori. Dorinţa de a satisface cerinţele celorlalţi este, de multe ori, foarte mică. Din acest motiv cooperarea dintre conducerea şcolii şi personalul ei are de suferit. Conflictul la nivel organizaţional (dar şi social) este privit ca ceva „rău", dăunător, care trebuie evitat sau, în cel mai rău caz, grabnic eliminat. Aceasta, deoarece prin „erodarea" funcţiei manageriale de coordonare se influenţează negativ productivitatea indivizilor şi a grupurilor, afectându-se grav eficienţa organizaţiei şi calitatea educaţiei furnizate de şcoală.

Pe măsura evoluţiei concepţiilor manageriale (şi despre societate) a devenit tot mai evident faptul că există **întotdeauna** mai multe soluţii alternative şi echivalente la problemele organizaţiei; că aceasta nu trebuie privită ca un „mecanism", ci ca un „organism" şi că „factorul uman" (individual şi grupal) are o importanţă cel puţin la fel de mare ca şi cel tehnologic.

Pe de altă parte, extinderea doctrinelor şi a sistemelor democratice face ca „guvernabilitatea" socială şi organizaţională să fie rezultanta „concilierii" unor poziţii şi puncte de vedere extrem de diverse, adesea contradictorii. S-a constatat, cu oarecare surprindere, că nu mai poate fi vorba de o unică şi omniprezentă „raţionalitate", conflictul apărând ca inevitabil, iar **negocierea,** ca o activitate managerială esenţială.

În educaţie, aceste constatări au dus (cel puţin la nivelul sistemelor de învăţământ avansate) la următoarele tendinţe:

- Considerarea **diferenţelor individuale şi culturale ca firești şi necesare** evoluţiei oricărei societăţi, cu urmarea firească a opţiunilor strategice pentru interculturalitate şi pentru individualizarea educaţiei.

- **Descentralizarea sistemelor școlare,** din punct de vedere administrativ și financiar, dar și **curricular,** pentru a răspunde nevoilor și intereselor diferitelor grupuri de interes (care pot fi foarte mari, depinzând de funcțiile, de rolurile lor sociale, și de contextul sau situațiile concrete în care se manifestă).

1. CONFLICTUL ȘI ROLUL SĂU ÎN DINAMICA ORGANIZAȚIONALĂ

Pornind de la aceste premise, au fost formulate concepții **pluraliste,** care recunosc diversitatea intereselor individuale, grupale și/sau organizaționale. Conflictul este considerat nu numai firesc, ci chiar și dezirabil (anumite limite) pentru buna funcționare a organizației.

De exemplu, abordările **„comportamentiste"** definesc un **„grad optim de conflict"** (K. Boulding), situat în punctul în care beneficiile obținute prin potențialul inovativ al conflictului sunt maxime, iar pierderile de eficacitate (inerente situației conflictuale) sunt minime.

Putem oferi, acum, o definiție de lucru: **conflictul este o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente** (M. Vlăsceanu).

Sursele conflictului pot fi extrem de numeroase, dintre care cele mai frecvente sunt:

- **Discrepanțele din cultura organizațională** (adică între sistemele de valori și de norme, între modelele comportamentale etc., care dirijează comportamentul membrilor unei organizații).
- **Percepțiile greșite** ale situației de fapt, având drept cauze prejudecățile, diferențele de intenții și de interese, dar și imaginea „diabolică" despre adversar (care este perceput ca „imoral", „lipsit de scrupule" etc.). Această percepție, împărtășită „în oglindă" de grupul oponent, poate duce la eșecul oricărei încercări de conciliere.
- **Competiția exacerbată,** dublată de agresivitate, mai ales în legătură cu distribuția unor resurse limitate, necesare activității persoanelor sau grupurilor respective.
- **Criteriile diferite de definire a performanței.**
- **Diferențele de mediu înconjurător sau de ambianță.**
- **Ambiguitatea definirii ariilor de autoritate și de responsabilitate.**

2. REZOLVAREA CONFLICTELOR

Rezolvarea conflictelor depinde, înainte de toate, de anumite opțiuni strategice ale managerilor și ale organizației din care managerii fac parte. Acestea au la bază, la rândul lor, considerarea conflictului ca dăunător sau, dimpotrivă, ca util (în anumite limite) dezvoltării organizaționale. Noi pledăm pentru abordarea „pozitivă" a conflictelor, pe care o considerăm singura adecvată schimbărilor rapide și profunde pe care le cunoaște societatea în care trăim. Aceste opțiuni strategice (cele subliniate fiind împărtășite de autorii modulului) sunt:

■ evitare	⟷	**implicare**
■ **abordare „hard"** (inițiativă)	⟷	abordare „soft" (așteptare)
■ proceduri rigide	⟷	**fluide / adaptabile**
■ escaladare	⟷	**minimizare**
■ **implicare intelectuală**	⟷	implicare emoțională

■ **exprimare deschisă a opiniilor și sentimentelor** ⟷ ascunderea opiniilor și sentimentelor.

Trebuie, aici, să subliniem faptul că evitarea sau neglijarea conflictului (cu speranța că se va rezolva de la sine) va duce, în cele din urmă, la acutizarea lui, afectând astfel eficacitatea organizațională și pierzându-și în același timp orice potențial inovativ. Ca urmare, buna funcționare și dezvoltarea optimă a fiecărei instituții școlare va depinde de modul în care vor fi rezolvate conflictele.

„Modalitățile tip" de rezolvare a conflictelor sunt diverse. **Abordarea clasică** (dezvoltată în anii '30 de M. Parker-Follet) propune patru căi fundamentale de rezolvare:

- **„stăpânirea"** - soluționarea lui în favoarea unei părți care este complet satisfăcută, în timp ce cealaltă parte este complet nesatisfăcută;
- **„compromisul"** - satisfacerea parțială a ambelor părți;
- **„integrarea"** - satisfacerea completă a ambelor părți (evident, soluția ideală);
- **„separarea"** părților aflate în conflict.

A devenit evident faptul că opțiunea pentru un mod sau altul de rezolvare depindea mai mult de puterea reală a părților decât de „principiile" puse în joc. Din această cauză, au fost elaborate și alte metode de soluționare a conflictelor, cu eficacitate sporită, cum ar fi:

- **„apelul la scopuri / amenințări supraordonate"** (M. și C. Sherif): identificarea unor obiective sau amenințări comune, de nivel superior, care nu pot fi atinse, respectiv evitate, decât prin cooperarea părților;
- **„apelul la «cea de-a treia parte» (concilierea)"**, sub mai multe forme:
  - „inchizitorială": cea de-a treia parte interoghează părțile, după care dă un verdict final, obligatoriu;
  - „arbitrajul": cea de-a treia parte se informează asupra situației conflictuale, audiază părțile și ia o decizie finală obligatorie pentru părțile care au acceptat arbitrajul;
  - „medierea": cea de-a treia parte are un rol consultativ și menirea de a furniza recomandări care nu sunt decât orientative pentru părțile în conflict.

În școală există o anumită tipologie a stărilor conflictuale, determinată în cea mai mare parte de „actorii" implicați.

A. CONFLICTELE ÎNTRE ELEVI

Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea benefică a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ. Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un „pacificator" care utilizează constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. De aceea el trebuie să afle, în primul rând, cauzele concrete ale conflictului apărut (care le exprimă și le completează pe cele generale, deja menționate). Acestea pot fi:

- **Atmosfera competitivă.** Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar în cele în care ea este neproductivă.
- **Atmosfera de intoleranță.** În clasă se formează „găști", „bisericuțe", iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncredere și aversiune.
- **Comunicare slabă.** Aceasta reprezintă solul cel mai favorabil conflictului. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să își exprime în mod pozitiv nevoile și dorințele sau le este frică să facă asta. Ei nu pot să îi asculte pe ceilalți.

- **Exprimarea nepotrivită a emoțiilor.** Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se vor accentua atunci când elevii au sentimente deplasate (exacerbate), nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de autocontrol.
- **Absența abilităților de rezolvare a conflictelor.** Elevii și profesorii nu știu să răspundă în mod creativ conflictelor. Ei prețuiesc și utilizează modalități violente de soluționare a acestora, urmând adesea modelele furnizate de filmele de consum.
- **Utilizarea greșită a puterii de către profesor.** Ca profesor puteți accentua sau diminua cei cinci factori enumerați mai sus. De asemenea, puteți provoca apariția sau escaladarea conflictelor prin așteptări exagerat de înalte față de elevi - conducând clasa prin reguli inflexibile, bazându-vă în permanență pe utilizarea autorității, instaurând o atmosferă de teamă și neînțelegere.

Între agresiune și inacțiune există o gamă foarte largă de soluții. A câștiga sau a pierde, ca individ, nu sunt singurele ieșiri posibile dintr-un conflict. Cea mai bună soluție este cea în care ambele părți câștigă.

Utilizarea repetată și consecventă de către profesori a tehnicilor de rezolvare a conflictelor va face ca elevii înșiși să fie capabili, după un timp, să își rezolve singuri conflictele și nu să le aducă de fiecare dată în fața profesorului. Acest lucru are efecte benefice asupra atmosferei din clasă, contribuind la crearea unei comunități educaționale în care elevii se sprijină unii pe alții. Caracteristicile acesteia sunt:

- **Cooperare.** Elevii învață să lucreze împreună, să aibă încredere unii în ceilalți și să-și împărtășească preocupările.
- **Comunicare.** Elevii învață să observe atent, să comunice cu acuratețe ceea ce au de spus, să-i asculte atent pe ceilalți.
- **Toleranță.** Elevii învață să respecte și să valorizeze pozitiv diferențele dintre oameni, să înțeleagă propriile prejudecăți și modul în care acestea acționează.
- **Expresie emoțională pozitivă.** Elevii învață să își exprime sentimentele, în special supărarea sau nemulțumirea, în modalități neagresive și nedistructive. Totodată, ei învață să se (auto)controleze.
- **Rezolvarea conflictelor.** Elevii deprind abilitatea de a reacționa în mod creativ într-o situație conflictuală.

B. CONFLICTELE DINTRE PROFESOR ȘI ELEVI

Pentru a evita apariția acestui tip de conflict, profesorul nu trebuie să își utilizeze puterea în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și prin dezvoltarea optimă a capacităților elevilor. În schimb, autoritarismul (adică exercitarea autorității formale în mod permanent, sistematic și indiferent de condiții) solicită, implicit, supunere oarbă și conformism din partea elevilor. Deși pare eficient, autoritarismul rezolvă problemele doar pe termen scurt și doar superficial, întrucât conflictul cu elevii și ostilitatea acestora se vor menține. Din această cauză, exercitarea autorității trebuie gândită și bine realizată dar fără a cădea în autoritarism. În acest scop/sens:

- Stabiliți reguli cu ajutorul clasei.
- Prezentați lista de reguli clasei și explicați rațiunea fiecărei reguli.
- Decideți împreună consecințele pentru încălcarea regulilor.
- Afișați regulile și sancțiunile și verificați dacă toată lumea le-a învățat pe dinafară.
- Nu faceți nici un rabat de la respectarea regulilor (trebuie să existe și sancțiuni mai puțin grave pentru a putea fi aplicate atunci când există circumstanțe atenuante).
- Sancțiunile vor fi destul de severe, dar nu exagerate, pentru a nu crea resentimente care împiedică schimbarea comportamentului.

- Asigurați-vă că elevul înțelege de ce a fost sancționat.
- Nu umiliți. Sancțiunea trebuie să schimbe, nu să stârnească dorința de răzbunare.

Un anumit comportament al elevilor, considerat inadecvat și generator de conflicte, poate fi schimbat prin tehnici specifice, care utilizează cu precădere stimuli pozitivi (mai mult aplicarea recompenselor decât a pedepselor). Una dintre aceste tehnici propune următorii pași:

- Identificați comportamentul care trebuie schimbat. Fiți foarte exact în privința comportamentelor pe care le veți recompensa.
- Decideți sistemul de recompensare. De exemplu, marcarea cu o steluță a fiecărui act pozitiv. La un anumit număr de steluțe se va câștiga ceva.
- Prezentați clasei acest plan de îmbunătățire a comportamentului.
- După ce elevii au înțeles și au fost de acord cu procedura, aplicați-o.

Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât mai posibilă va fi crearea unui climat de siguranță fizică și psihică, iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat. La fel de important pentru managementul conflictelor în procesul de învățământ este a-i învăța pe elevi să își exprime emoțiile în mod constructiv. Ei trebuie să știe că pot câștiga ceea ce doresc fără să fie agresivi. Autocontrolul nu înseamnă suprimarea emoțiilor, ci un mod pozitiv de a le exprima.

C. CONFLICTELE ÎNTRE PROFESORI ȘI PĂRINȚI

Principalele cauze ale acestor conflicte sunt:

- Comunicarea defectuoasă, din cauza neînțelegerilor sau a numărului mic de contacte directe pe parcursul unui an școlar.
- Conflictul de valori și lupta pentru putere: părinții au prejudecăți în legătură cu profesorii, bazate pe experiențele lor anterioare, sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor.

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții, prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte ireconciliabile, presupune:

- Informarea periodică a părinților, în scris sau verbal, referitor la realizarea obiectivelor educaționale, cu evidențierea progreselor înregistrate de copilul lor.
- Creșterea numărului de contacte directe în care solicitați părinților sugestii și opinii pe care arătați că le primiți cu plăcere.
- Acomodarea cu ideile diferite ale părinților despre desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul acestora, a demersului educațional care a generat diferențele de opinii.

D. CONFLICTELE DINTRE PROFESORI

Conflictele dintre profesori pot fi de natură personală sau profesională. În cele ce urmează ne vom ocupa de modul în care cele din urmă pot fi abordate constructiv și util pentru organizația școlară. Îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți profesori presupune printre altele:

- Îmbunătățirea comunicării, creșterea cooperării și toleranță față de ideile diferite ale altor persoane.
- Oferirea de soluții concrete profesorilor în privința modului de lucru cu unii elevi dificili din clasele la care predați și dumneavoastră sau la care îi observați pe colegi.
- Când apar probleme în aceste clase, încurajați-i pe ceilalți profesori să se concentreze asupra problemei și nu asupra elevilor implicați.
- „Menajarea" (atunci când oferiți sfaturi metodice) celor ce au pretenția că sunt stăpânii absoluți ai meseriei. Acest lucru se poate realiza prin intervenții de genul: „Este foarte bine cum ai făcut, dar nu se putea, oare, face și așa...".

- Fiţi atent la ce se poate spune în cancelarie şi la subiectele evitate în aceste discuţii. În general, se evită temele care au dus sau pot duce la conflicte personale sau profesionale, iar abordarea unui astfel de subiect poate semnala posibila apariţie a unei situaţii conflictuale.

Foarte delicate sunt conflictele unor profesori cu conducerea şcolii, în general, sau cu directorul şcolii, în special. Pentru evitarea şi/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament „proactiv", prin care se caută îmbunătăţirea relaţiilor interpersonale şi a celor organizaţionale. Pentru îmbunătăţirea relaţiilor cu directorii, nu ar fi rău ca fiecare profesor sau director:

- să caute cât mai multe contacte de natură pozitivă cu directorii;
- să arate un anumit interes pentru viaţa lor personală;
- să ofere ajutor în rezolvarea diferitelor probleme din şcoală;
- să accepte să intre în diferite comitete şi comisii şi să dovedească interes pentru construirea unei comunităţi educaţionale viabile;
- să-şi facă treaba bine;
- să comunice aprecierile pozitive ale părinţilor;
- să se asigure că lucrurile interesante pe care le face în şcoală sunt aflate şi de către conducere.

3. COMPETIŢIE, COOPERARE, CONFLICT

Competiţia (considerată generatoare de conflicte) este, de obicei, opusă cooperării (definită, adesea şi nu întotdeauna justificat, ca modalitate optimă de relaţionare interumană). Faptul că unele strategii didactice şi anumite modalităţi de evaluare a performanţelor presupun competiţia nu este, în sine, rău. Elevii trebuie să înveţe să intre în competiţie, pentru a se descurca în viaţa reală. Totul este ca această competiţie să nu se transforme în rivalitate încrâncenată, fiind necesar ca ea să permită şi rezolvări de tipul „câştig - câştig". Ca urmare, profesorul şi directorul de şcoală trebuie să identifice situaţiile conflictuale contraproductive şi să încerce rezolvarea lor.

Una dintre modalităţile privilegiate de reducere a nivelului conflictual este reducerea competiţiei prin stabilirea de practici care încurajează şi recompensează cooperarea. De exemplu, într-un grup de elevi care rezolvă o sarcină de învăţare, nimeni nu va solicita ajutorul profesorului mai înainte de a cere sprijin membrilor grupului. Această deplasare dinspre competiţie spre cooperare are două avantaje: reducerea conflictului şi creşterea performanţei şcolare.

În acest context, trebuie să subliniem faptul că stăpânirea de către oameni, „de la natură", a „ştiinţei cooperării" este o presupoziţie. De regulă, oamenii trebuie să înveţe cum să realizeze împreună, prin colaborare, o anumită sarcină de muncă - acest lucru fiind esenţial, de pildă, în construirea unor echipe cu performanţe deosebite. Există anumite modalităţi de creştere a cooperării. Ca exemple de metode pentru dezvoltarea cooperării dintre elevi, menţionăm:

- Programe de îndrumare a elevilor mai slabi de către cei mai buni. Mulţi copii învaţă mai bine de la egalii lor decât de la adulţi.
- Realizarea de proiecte de către grupuri de elevi sau de către întreaga clasă.
- Utilizarea jocurilor în care elevii învaţă cum să lucreze împreună.
- Utilizarea metodelor de învăţare prin cooperare.

Dacă elevii muncesc împreună în cadrul unui proiect educaţional pe care şi l-au asumat sub îndrumarea profesorului, acesta din urmă nu trebuie să intervină prea mult, dar trebuie să evalueze în permanenţă:

- ce s-a învăţat din acea activitate;

- cum au fost distribuite sarcinile;
- cum au împărtășit elevii între ei diferite idei;
- ce probleme s-au ivit;
- cum au fost ele rezolvate.

Înainte de a trece mai departe, la paragraful consacrat negocierii, vom rezuma opțiunile de ordin principial care ni se par necesare (și utile) unui management optim al situațiilor conflictuale:

- **Abordarea conflictelor din perspectivă „pozitivă".**
- **Autenticitatea și sinceritatea, evitarea „atacurilor la persoană" și luarea în considerare a reacțiilor indivizilor** aflați în conflict, dublate, însă, de fermitate, nefiind recomandată schimbarea propriilor opinii doar pentru a evita conflictul.
- **Conducerea de tip participativ** (nici „autocratică", dar nici de tip *laissez faire*).
- **Flexibilitatea stilurilor manageriale utilizate.**
- **Evitarea procedurilor de decizie majoritare (prin vot).**
- **Evitarea situațiilor de tip „câștig / pierdere"** (una dintre părți să aibă **numai** de câștigat, iar cealaltă **numai** de pierdut) **și găsirea unei soluții de tip „câștig / câștig".**
- **Utilizarea complexă a negocierii** în managementul situațiilor conflictuale.

4. NEGOCIEREA: PRINCIPII ȘI METODOLOGIE

Negocierea este procedura care nu poate lipsi din arsenalul metodelor de rezolvare efectivă, dar și „onorabilă", a situațiilor conflictuale, inerente conducerii organizațiilor școlare. Negocierea a devenit o condiție sine qua non pentru atingerea obiectivelor și chiar pentru existența unei organizații. În noile condiții, un director de școală este dator să negocieze cu elevii (de exemplu, pentru păstrarea unui climat corespunzător în școală), cu părinții, administrația locală și agenții economici (de pildă, pentru obținerea unor resurse financiare suplimentare), cu profesorii și cu inspectoratul (pentru a asigura, de exemplu, un personal corespunzător calificat).

La modul cel mai general, negocierea poate fi definită ca: **interacțiune între grupuri și/sau persoane cu interese și obiective inițiale divergente, care vizează, după discutarea și confruntarea pozițiilor, obținerea unui acord și luarea unor decizii comune.**

După cum se poate observa, considerăm persoanele sau grupurile care negociază **parteneri** și nu **opozanți**. Totodată, scopul pe care îl urmărim nu trebuie să fie neapărat satisfacerea deplină a propriilor interese, indiferent cum o obținem. În acest caz, pe de o parte, pierdem încrederea partenerului (cu efecte ce pot fi lesne anticipate) și, pe de altă parte, conflictul existent se acutizează, cauzând efecte distructive asupra eficacității organizaționale. Trebuie să urmărim, cu cea mai desăvârșită bună credință, soluția optimă, care să satisfacă, pe cât posibil, toate părțile angajate în negociere, căutând, deci, sinergia și nu antagonismul.

5. ETAPELE NEGOCIERII

Negocierea nu este, nicidecum, o procedură ad-hoc, ea trebuind să fie pregătită și realizată cu multă grijă. Numai astfel decizia sau soluția rezultată va atinge nivelul optim menționat. Principalele etape ale negocierii sunt:

A) PREGĂTIREA NEGOCIERII

Primul pas îl reprezintă stabilirea următoarelor elemente ale negocierii: **poziția inițială** (de intrare în negociere, în care sunt expuse pretențiile maximale), **obiectivul** (care reprezintă ținta negocierii, stabilită în

mod realist) şi **punctul de ruptură** (dincolo de care nu suntem dispuşi să cedăm). Apoi, vor fi vizate trei **„zone majore de interes"**, care se cer clarificate:

- **„NOI"**: obiectivele proprii, stabilite cât mai precis şi mai realist, nu numai pe baza constrângerilor imediate, ci şi pe termen mediu; punctele tari şi slăbiciunile; minimum acceptabil şi marja de acţiune, precum şi compromisul considerat ca optim; resursele, argumentele şi mijloacele de presiune ce pot fi utilizate.
- **„PARTENERUL"**: interesele specifice; ce poate pierde sau câştiga; adevăratele lui nevoi; punctele tari şi slăbiciunile; argumentele, resursele şi mijloacele de presiune de care dispune.
- **„PROCESUL"**: tacticile ce pot fi folosite şi „capcanele" de evitat; gestiunea timpului; argumentele şi atitudinile utilizabile în construirea sinergiei.

Tot acum trebuie stabilită strategia generală a negocierii, precum şi tacticile specifice care vor fi utilizate.

B) DESCHIDEREA NEGOCIERII

Are, de obicei, o importanţă crucială. Se ştie că opinia despre un interlocutor se formează în mai puţin de trei minute de la debutul comunicării. Ca urmare, se recomandă:

- să începeţi în mod realist;
- să ascultaţi şi să evaluaţi ceea ce auziţi;
- să puneţi foarte multe întrebări şi să explorati situaţia;
- să vă manifestaţi punctele de vedere, dar fără a încerca să-i „distrugeţi" pe partenerii de negociere: intenţiile pozitive vor fi dominante faţă de cele negative.

Printre principiile care ar trebui să guverneze, de la bun început, o negociere se află (conform D. Ollivier):

- **„Ce ţie nu-ţi place, altuia nu-i face"**: evitaţi interpretările abuzive şi atacurile personale; nu forţaţi mâna şi daţi timp de reflecţie; lăsaţi întotdeauna o portiţă de ieşire prin lansarea unei alternative.
- **Jucaţi „câştigător / câştigător"**: nu adoptaţi poziţii „extremiste" şi lăsaţi întotdeauna o marjă de siguranţă; renunţaţi la „paternitatea" unei idei, dacă astfel are şanse mai mari de impunere; este mai bun un compromis realist decât un consens ipotetic.
- **Evitaţi implicarea emoţională**: păstraţi argumente „în rezervă"; criticaţi idei şi nu persoane; apreciaţi pozitiv criticile partenerului (chiar mulţumiţi-i pentru încercările de identificare a soluţiei optime !); insistaţi pe obiectivele de atins şi nu pe propria dumneavoastră persoană.
- **„Depasionaţi" dezbaterea**: „obiectivaţi" cererile în termeni de costuri / beneficii; exprimaţi fapte şi nu opinii; identificaţi nevoile reale şi nu vă opriţi la pretexte; insistaţi pe acorduri şi nu pe dezacorduri; identificaţi momentele în care este mai bine să amânaţi decât să continuaţi.
- **Câştigaţi încrederea partenerului**: ascultaţi şi oferiţi *feed-back* partenerului în legătură cu înţelegerea poziţiilor evocate; fiţi autentic şi credibil în judecăţi; fiţi „transparent"; valorizaţi pozitiv partenerul (fără a-l linguşi, însă); construiţi mai mult pe punctele tari ale interlocutorului şi mai puţin pe slăbiciunile lui (deşi aceasta ni se poate părea „nelucrativ"); faceţi dumneavoastră, la momentul oportun, prima concesie.
- **Orientaţi-vă spre acţiunea concretă**: transformaţi rapid punctele acceptate în propuneri concrete; în caz de blocaj, fiţi tenace; nu vă focalizaţi pe interdicţii şi privilegiaţi gradele de libertate; identificaţi consecinţele deciziilor luate pe termen mediu şi lung; formulaţi în scris acordul obţinut.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

C) DESFĂȘURAREA PROPRIU-ZISĂ SAU „TÂRGUIALA"

Reprezintă cea mai importantă parte a negocierii în care se încearcă micșorarea „faliei" care separă părțile. Ca recomandări generale, este bine să se urmărească în mod consecvent negocierea unui întreg pachet de obiective iar propunerile făcute să fie condiționate și niciodată concesii unilaterale.

În această etapă pot fi aplicate tacticile de negociere. Dintre cele mai folosite prezentăm pe scurt câteva (uzitând denumirile deja consacrate):

- **„Frontul rusesc"**: insinuați că eșecul unui punct de negociere major pentru dvs., dar pe care îl faceți să pară minor, va duce la anularea tuturor înțelegerilor stabilite până atunci.
- **„Bomba atomică"**: sugerați că dacă nu se cade de acord asupra unui anumit punct, consecințele vor fi catastrofale.
- **„Placa stricată"**: repetarea iar și iar a propriului punct de vedere - prea adesea oamenii au tendința de a ceda după ce aud primul NU.
- **„Cazinoul"**: sugerați că propunerile făcute de „opoziție" nu pot fi luate în serios - „cred că glumiți", spuneți asta zâmbind pentru a nu jigni.
- **„Mesagerul"**: spuneți că o a treia parte, acum absentă, este responsabilă pentru lucrurile „neplăcute" pe care le susțineți.
- **„Disconfortul psihic"**: folosiți orice mijloc nonviolent pentru a-i împiedica pe ceilalți să se concentreze.
- **„Negociere timpurie"**: încercați să aflați până unde sunt dispuși „ceilalți" să ajungă; evitați astfel resentimentele care apar atunci când cineva este forțat să treacă dincolo de limita reprezentată de punctul de ruptură.
- **„Tăcerea"**: este un gol pe care oamenii se simt obligați să-l umple; dacă pui o întrebare și primești un răspuns nesatisfăcător, cel mai bun lucru este să nu mai spui nimic; a rămâne tăcut constituie un semnal că soliciți mai multe informații.
- **„Luarea de pauze"**: pauza este foarte utilă pentru depășirea unui punct mort sau a unei situații tensionate.
- **„De ce nu ?"**: nu vă temeți să înfruntați „opoziția", mai ales în faza inițială când se definesc pozițiile.
- **„Luarea temperaturii"**: o întâlnire preliminară, informală, este folositoare pentru a testa punctele de vedere, pozițiile adoptate etc.
- **„Favoarea personală"**: insistați asupra disconfortului personal pe care vi-l produce încercarea de a soluționa solicitarea celeilalte părți.
- **„Împietrirea"**: arată-te uimit sau chiar îngrozit de ceea ce vrea celălalt.
- **„Copilul care învață greu"**: subminați încrederea „opoziției" în cauza ei, reclamând că nu și-a făcut „tema", că nu are informații etc.
- **„D-l Simpatic și D-l Dur"**: unul dintre membrii echipei emite pretenții foarte mari, după care se retrage iar alt membru ia inițiativa și arată mai multă bunăvoință.
- **„Diversiunea"**: subliniați o problemă relativ neimportantă; când adevărata problemă va apărea, ea va avea parte de o atenție mai mică, în beneficiul părții care a utilizat tactica.
- **„Ceața"**: dialogul este purtat într-o limbă păsărească pentru a crea confuzie asupra intereselor dvs. sau pentru a câștiga timp.
- **„Divide et impera"**: indicați că un membru al „opoziției" a devenit mai rezonabil.
- **„Încă un lucru..."**: la sfârșit puteți afirma: „Putem să o facem, dar mai este necesară o concesie din partea dumneavoastră".
- **„Rezumare incorectă"**: în timpul prezentării stadiului la care s-a ajuns, se face o eroare în interes propriu.

În desfăşurarea oricărei negocieri trebuie evitate, în primul rând, câteva erori comportamentale, considerate „clasice":

- **agresivitatea** (agresiunea şi furia „întunecă" înţelegerea) şi personalizarea (legarea unei situaţii conflictuale de o anumită persoană, considerarea diferenţelor de idei ca atacuri la propria persoană şi, reciproc, atacarea persoanelor şi nu a ideilor pe care acestea le exprimă);
- **neînţelegerea fenomenelor interculturale** (acordarea unor semnificaţii greşite gesturilor sau afirmaţiilor care ţin de un anumit specific cultural; de exemplu, în lumea orientală, trecerea directă la problemă este considerată ca o impolitеţe, ceea ce nu se întâmplă în culturile de tip occidental);
- **unirаţionalismul** (a considera că există o raţionalitate unică, de regulă cea care susţine propriile poziţii);
- **neascultarea** (a nu şti să asculţi cu răbdare, înţelegere şi fără prejudecăţi partenerii de negociere).

Oferim, mai jos şi câteva sfaturi practice pentru a deveni un bun negociator (conform V. Hall şi D. Oldroyd):

- **Separaţi oamenii de problemă** - aveţi în vedere că:
  - Negociatorii sunt înainte de toate oameni.
  - Fiecare negociator are două feluri de interese: cele legate de obiectul negocierii şi cele privind relaţia - interese care pot intra în conflict în situaţia menţinerii unei poziţii ferme în negociere.
- Separaţi relaţia de latura materială şi trataţi direct cu oamenii în felul următor:
  - Puneţi-vă în locul lor.
  - Nu deduceţi intenţiile lor din temerile dumneavoastră.
  - Nu îi condamnaţi pe ei pentru problemele dumneavoastră.
  - Discutaţi atât felul în care vedeţi dvs. lucrurile, cât şi felul în care le văd ei.
  - Căutaţi oportunităţi pentru a acţiona în concordanţă cu aşteptările lor.
  - Asiguraţi-vă partenerii de negocieri că vor participa efectiv la derularea negocierilor.
  - Nu încercaţi să schimbaţi caracterul oamenilor.
  - Recunoaşteţi că atât emoţiile dvs., cât şi emoţiile celorlalţi sunt firеşti.
  - Exteriorizaţi-vă emoţiile şi acceptaţi-le ca pe ceva normal.
  - Permiteţi celui cu care negociaţi să-şi tragă răsuflarea.
  - Nu ajungeţi la explozii emoţionale.
  - Folosiţi gesturile simbolice.
  - Ascultaţi activ şi fiţi de acord cu ceea ce se spune.
  - Vorbiţi în aşa fel încât să fiţi înţeles.
  - Vorbiţi despre dvs. înşivă, nu despre ei.
  - Vorbiţi numai dacă urmăriţi un scop anume.
- **Concentraţi-vă asupra intereselor, nu asupra poziţiilor:**
  - Identificaţi poziţia celui cu care negociaţi (folosiţi interogaţiile „ce?", „de ce nu?").
  - Trebuie să vă daţi seama că fiecare parte are mai multe interese.
  - Trebuie să recunoaşteţi nevoile umane fundamentale, adică siguranţa, recunoaşterea etc. ca fiind cele mai puternice interese.
  - Vorbiţi despre interese şi consideraţi-le o parte a problemei.
  - Priviţi spre viitor, nu spre trecut.
  - Fiţi ferm în privinţa problemelor, dar flexibil în relaţiile cu oamenii.
- **Inventaţi opţiuni pentru a avea un câştig mutual:**
  - Evitaţi judecăţile pripite de genul: „rezolvarea problemei e treaba lor".
  - Separaţi găsirea de soluţii de luarea deciziilor.

- Identificați interesele comune.
- Puneți de acord interesele divergente.
- Înlesniți-i partenerului de negociere luarea deciziei.

■ **Insistați asupra criteriilor obiective:**

- Identificați criteriile pe baza unor standarde și proceduri corecte.
- Căutați să vă apropiați cât se poate de mult de aceste criterii.
- Argumentați-vă poziția și fiți receptiv la argumente.
- Să nu faceți niciodată apel la presiuni.

D) ÎNCHEIEREA NEGOCIERII

Este, firesc, ultima etapă. Ea se realizează prin evaluarea a ceea ce se poate obține prin „concesiile condiționate", rezumarea acordului și stabilirea poziției finale, care poate fi sau nu încheierea „târgului". Amintim faptul că, odată obținut un acord și luate niște decizii comune, ele vor trebui aplicate ca atare, fără distorsiuni sau „interpretări" suplimentare. De aceea, este imperios necesar ca pașii necesari aplicării deciziilor comune să fie stabiliți foarte clar și concret.

În încheiere, dorim numai să subliniem o dată în plus caracterul pozitiv și dezirabil al unui anumit grad conflictual și, în consecință, importanța negocierii în activitatea organizațiilor școlare. Cele prezentate mai sus nu epuizează subiectul și nu se vor a fi „norme" în domeniu, ci doar câteva puncte de vedere cu caracter orientativ. Totodată, abilitatea în negociere și în rezolvarea conflictelor nu se poate obține doar prin simpla lectură a unor texte, oricât de valoroase ar fi ele. Numai **în activitatea concretă** se pot câștiga competențe de negociator ca și, de altfel, adevăratul profesionalism managerial.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

XII

FORMAREA ŞI CONDUCEREA ECHIPELOR

În sistemul şcolar românesc **grupul** există numai în calitate de „clasă" de elevi sau de „colectiv didactic" al unei şcoli. Mai mult, mulţi profesori confundă clasa (subunitate **formală** a şcolii) cu grupul informal (asociere **spontană** de indivizi), atribuind clasei caracteristicile grupului (autoorientare, autonormare, coeziune, comunicare etc.). Ceea ce nu se cunoaşte este faptul că, orice clasă nu poate deveni grup, decât în cazuri excepţionale, fie din cauza numărului mare de membri (un grup mai mare de 16-20 de persoane se divide în subgrupuri), fie din cauza **descurajării sistematice** a **comunicării „laterale"** (comunicarea între educabili este permisă numai în pauze), a **autonormării** (sunt impuse regulile formale externe prin regulamente şi statute) sau a **autoorientării** (finalităţile individuale şi de grup sunt definite în exterior şi numai la nivelul „sarcinilor de învăţare").

Chiar şi atunci când se face „lucru în grup", echipele sunt stabilite, de regulă, prin numire de către profesor, în funcţie de criterii formale şi externe (vecinătatea fizică - poziţia în bancă, nivelul recunoscut al performanţei şcolare etc.), iar „grupul de egali" („gaşca de prieteni", „copiii de la bloc") este considerat exclusiv ca dăunător, deoarece îl „distrage" pe elev de la activitatea lui principală, cea de învăţare. În situaţia în care se formează în unele clase grupuri autentice, acestea sunt descurajate prin încurajarea delaţiunii şi a competiţiei interindividuale exacerbate. La nivelul profesorilor, „grupul" are, de asemenea, o conotaţie exclusiv negativă: „bisericuţele", „clicile" şi „găştile" sunt coşmarul oricărui director de şcoală, ele nefăcând, în opinia multora, decât să împiedice buna desfăşurare a procesului „instructiv-educativ". Nimeni nu ia în considerare faptul că echipa are un mare potenţial inovativ, iar relaţiile interpersonale definesc atmosfera şi confortul din cancelarie, care, la rândul lor, induc plăcerea sau, dimpotrivă, neplăcerea de a veni la serviciu.

Lumea în care trăim impune schimbarea acestor mentalităţi. Chiar dacă individul este responsabil pentru opţiunile sale, pentru a realiza ceea ce şi-a propus, el trebuie să convingă, să participe la grupuri (formale şi informale), să negocieze norme, să împărtăşească scopuri, să acţioneze în comun cu alţii. Ca argument în favoarea reconsiderării dimensiunii grupale, aducem tendinţa producătorilor de bunuri şi servicii de a înlocui sistemul „om-maşină" cu cel „echipă-linie flexibilă de producţie", selecţia personalului făcându-se inclusiv pe baza capacităţii de comunicare şi de lucru în echipă (alături de competenţa strict tehnică - criteriul clasic de recrutare). Toate acestea fac necesară reorientarea educaţiei (şi pregătirea educatorului în acest sens), spre **formarea şi dezvoltarea competenţelor de relaţionare la nivel intra- şi intergrupal de lucru în echipă.**

Înainte de a înfăţişa nişte reguli privind formarea şi dezvoltarea echipelor, trebuie să punctăm câteva dintre conceptele de bază.

1. GRUP ȘI ECHIPĂ - DIFERENȚIERI CONCEPTUALE

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

Grupul reprezintă un **număr de persoane care interacționează, sub conducerea unui lider, pentru atingerea unui obiectiv comun.** La nivelul grupului, toți **membrii împărtășesc sentimentul unei identități comune. Echipa** este un **grup formal, construit pentru rezolvarea unor sarcini organizaționale concrete, care acționează unitar, sub conducerea unui manager.** În literatura managerială, termenul de **„echipă" este folosit și cu accepțiunea de grup, formal sau informal, înalt coeziv și extrem de eficient în rezolvarea sarcinilor comune.**

Deci, principalele **caracteristici** ale grupului și ale echipei sunt:

- **scopul comun** - nu există grup, dacă membrii săi nu au cel puțin un scop comun;
- **structura de statut** - poziția, rangul și prestigiul fiecărui membru în grup;
- **structura de rol** - modelele de comportament așteptate de la fiecare membru;
- **conducerea** (*„leadership"*), emergența și activitatea liderului pe baza:
  - competenței relative la sarcină;
  - calităților personale și puterii reale;
  - autorității formale;
  - obiectivelor și așteptărilor grupului;
- **coeziunea** - abilitatea membrilor de a gândi și acționa ca o entitate și rezistența la forțele de ruptură;
- **comunicarea** - verbală, paraverbală, nonverbală; ascendentă, descendentă, laterală; există diferite modele de comunicare în grup („lanț", „Y", „cerc" etc.);
- **motivația și interesele** personale ale membrilor;
- **normele de grup** - modelele de comportament acceptate de către membrii grupului și nivelul conformării la norme (superficial sau adânc);
- **natura sarcinii și mediul** în care grupul își desfășoară activitatea.

Din punctul de vedere al componenței lor, grupurile și echipele pot fi:

- **omogene**, formate din persoane cu pregătire și experiență similare; ele se caracterizează prin: nivel conflictual redus; satisfacție mai mare a membrilor; calitate mai slabă a deciziilor;
- **heterogene**, formate din persoane cu pregătiri și experiențe diferite; ele se caracterizează prin: calitate mai mare a deciziilor; nivel conflictual mai ridicat; satisfacție variabilă a membrilor.

2. FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA GRUPULUI / ECHIPEI

În studiile lor, B. Tuckman și C. Handy au ajuns la concluzia că formarea grupului este asistată de un facilitator care încearcă să dezvolte competențele legate de sarcină și pe cele interpersonale. Principalele etape în evoluția grupului / echipei sunt:

- **Formarea („forming")** - stabilirea sarcinilor, a regulilor și a metodelor de bază, obținerea informației, a resurselor, emergența liderului și construirea încrederii în acesta. Membrii echipei în formare sunt politicoși, dar neîncrezători.
- **Conflictul („storming")** - dezvoltarea unor conflicte interpersonale și rezistența în plan emoțional a membrilor grupului față de sarcină. Unii membri încearcă să-și impună influența și controlul; în acest caz, conflictul este dominant, dar progresul în realizarea sarcinii este nesemnificativ. Facilitatorul trebuie să fie atent atât la dezvoltarea competențelor legate de sarcină cât și a celor interpersonale.

■ **Normarea („norming")** - aplanarea conflictelor, cooperarea şi dezvoltarea unui nou cadru normativ privind modalităţile de lucru şi de decizie. Oamenii încep să se înţeleagă / sprijine reciproc. Ideile celorlalţi nu mai sunt puse la îndoială. În această etapă, facilitatorul trebuie să se concentreze pe dezvoltarea competenţelor interpersonale ale membrilor.

■ **Performarea („performing")** - grupul devine performant prin găsirea şi implementarea unor soluţii optime, obţinute pe baza unor strategii clare şi, totodată, flexibile. Rolurile în grup au fost împărţite, iar fiecare membru al echipei este preocupat atât de sarcină cât şi de ceea ce simt ceilalţi. În această fază, nu mai este necesară prezenţa facilitatorului.

Grupurile şi, cu atât mai mult, echipele nu sunt entităţi nediferenţiate în care fiecare se situează pe aceeaşi poziţie realizând aceleaşi activităţi. În primul rând, membrii grupurilor şi ai echipelor se diferenţiază după statut (poziţia în ierarhia formală sau informală). De asemenea, sarcinile şi activităţile din cadrul grupului sau echipei sunt împărţite între membrii acestora - deci apar diferenţe de roluri. După Belbin, aceste roluri sunt:

■ **„Executant / Muncitor" („Company Worker")**
- Acceptă regulile, convenţiile şi constrângerile organizaţiei şi se apucă de lucru.
- Poate transforma rapid şi planurile în activitate practică.
- Munceşte cu grijă, perseverenţă şi bun simţ.
- Nu se simte bine în prezenţa ambiguităţii şi în activităţile în care sunt solicitate flexibilitate, adaptabilitate şi rapiditate. Integru, sincer, conştiincios, autodisciplinat, cu forţă de caracter.
- Manifestă încredere în oameni şi în organizaţie dar neîncredere în idei noi, schimbare şi experimente.
- Performanţele notabile îl aduc adesea pe niveluri ierarhice superioare.
- Mai puţin eficient în conducerea echipei, însă poate fi considerat coloana ei vertebrală.

■ **„Prezident / Coordonator" („Chairperson")**
- Nu este neapărat conducătorul numit al echipei.
- Manifestă putere, control şi coordonează.
- Operează iniţial pe baze democratice, participative.
- Este pregătit şi capabil să preia controlul atunci când consideră necesar.
- Adept al recunoaşterii şi utilizării resurselor echipei, echilibrând punctele ei tari şi slabe.
- Centrat pe obiective şi conduce echipa spre realizarea lor.
- Dominant dar relaxat, se afirmă dar nu în mod agresiv.
- Manifestă încredere în oameni şi consideră talentele lor mai degrabă resurse decât ameninţări.
- Nu neapărat creativ, este concentrat asupra realizabilităţii practice.
- Nu reacţionează mai mult decât este necesar la presiuni, la simţul datoriei de a face lucrurile cum trebuie. Dacă se află pe o poziţie inferioară, poate avea nevoie să sprijine structurarea şi armonizarea echipei.
- Contribuie la relansarea sarcinii fără a ameninţa poziţia şefului numit al echipei.
- Are multe calităţi proprii altor roluri. Se poate adapta la nevoile grupului manifestând flexibilitate.
- „Eu" puternic, ştie ce / când şi cum să îndeplinească rolul.

■ **„Modelator / Organizator" („Shaper")**
- Conduce „din faţă" - se manifestă evident.
- Dominant, asertiv, extrovert, plin de energie psihică, impulsiv, nerăbdător, se poate simţi adesea frustrat. Preferă să modeleze direct şi personal deciziile şi activităţile echipei.

- Îi plac acțiunea, rezultatele rapide, colegii motivați.
- Își face drum prin situații aparent complexe, prin fraze tăioase și decizii incisive.
- Forțează pe sine și pe alții spre realizarea sarcinii și satisfacerea propriei nevoi de a fi șef.
- Nu-i plac normele / regulile.
- Gata să critice, neplăcându-i, însă, să fie criticat.
- Competitiv, intolerant, adesea nepopular.
- Când treaba merge bine oferă sugestii, este eficient și inspiră respect.
- Vede echipa ca o extindere a Eului propriu.
- Intolerant la lucrurile neclare. Muncește cel mai bine în grupuri informale de „egali".
- Mai puțin eficient în echipele formale și foarte structurate.
- Are nevoie de autodisciplină, atunci când adoptă roluri de coordonare opuse conducerii formale.
- Pe poziții inferioare de conducere, trebuie să-și manifeste contribuțiile cu tact și diplomație pentru a avea succes.

■ **„Săditor / Agent" („Plant")**

- Capacitate puternică de a avansa idei și strategii noi care pot schimba gândirea echipei.
- Adesea, foarte inteligent și imaginativ.
- Încredere afirmată în sine și expresie neinhibată de sine.
- Interesul pentru idei poate umbri interesul față de oameni. Gândire radicală care poate afecta realizabilitatea ideilor. Poate părea naiv și nediplomat în comportament.
- Se poate retrage în sine, fiind foarte sensibil la critică. Poate oferi, adesea, ieșirea din impasul din gândirea echipei. Poate fi un coleg dificil și neconfortabil.
- Are nevoie de sprijin și susținere complementare.
- Poate prelua multă energie de la echipă.
- Adesea neatent la detalii, se plictisește repede atunci când activitățile devin rutiniere.

■ **„Căutător de resurse" („Resource Investigator")**

- Atitudinea dominantă față de viață este căutarea neobosită și investigarea permanentă.
- Contribuție majoră: explorează în exteriorul echipei în căutarea ideilor și resurselor noi.
- Dezvoltă și menține o mare varietate de relații folositoare.
- Caracter pozitiv, vesel, entuziast care ajută echipa în menținerea unor relații bune.
- Îi poate lipsi disciplina de sine; poate fi impulsiv.
- Are nevoie de varietate, schimbare, oameni și stimulare constantă.
- Nu este neapărat creativ, dar poate stimula colegii; poate explora noi posibilități în afara mediului echipei.

■ **„Monitor / Supraveghetor - Evaluator" („Monitor-Evaluator")**

- Complementar „Săditorului" („Plant").
- Cu o gândire critică puternică, analizează ideile, evaluează realizabilitatea și aspectele practice.
- Serios ca atitudine, obiectiv și precaut.
- Poate fi considerat un bun strateg.
- Adesea hipercritic, chiar negativist - lipsindu-i câteodată capacitatea de a convinge, de a motiva.
- Poate scădea moralul și încrederea celorlalți.
- Poate preveni preluarea de către echipă a proiectelor inadecvate și pierderea timpului cu idei frumoase dar nepractice.
- Poate interpreta o mare cantitate de date complexe, ambigui, multivalente.
- Poate provoca conflict, criticând ideile altora, chiar dacă are de obicei dreptate.

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

- Ca şef de echipă, poate fi adesea supradominant.
- Pe poziţii ierarhice inferioare, poate apărea drept cinic sau sceptic.
- Poate fi văzut drept cel mai puţin motivat membru al echipei.

■ **„Lucrător în Echipă" („Team Worker")**

- Sensibil la sentimentele, nevoile şi grijile membrilor echipei.
- Cunoscător al punctelor tari şi slabe ale membrilor echipei, ajută la promovarea primelor şi la contracararea celor din urmă.
- Contribuie la menţinerea spiritului de echipă, îmbunătăţeşte comunicarea, este cooperant şi cu o atitudine pozitivă - ştie să asculte. Poate minimiza fricţiunile cauzate de „Inovatorii" care „nu-şi dau seama" şi de „Modelatorii" cărora „nu le pasă".
- Poate preveni izbucnirile şi conflictele. Este loial echipei.
- De obicei, extrovert stabil, fără spirit competitiv şi dorinţă de putere (lipsa dominării).
- Deşi nu întotdeauna recompensat prin promovare în carieră, contribuţiile sale nu trebuie subestimate.
- Pe trepte ierarhice superioare de conducere, este un delegator abil şi dezvoltă conştient personalul din subordine.
- Pe trepte ierarhice inferioare, ajută din „spatele scenei", neatribuindu-i-se întotdeauna rezultatele bune obţinute. Posibil să nu fie luat în seamă atunci când lipseşte.

■ **„Analizator final / Întregitor - Finisor" („Completer-Finisher")**

- Anxios, introvert, tensionat.
- Pune în activitate multă energie psihică. Îşi face mari griji în legătură cu terminarea activităţii la un înalt nivel calitativ şi la termen.
- Fără el, echipa poate avea tendinţa: fie să rămână în urma programului, fie să facă greşeli de detaliu care pot afecta produsul final, fie să respingă sau să amâne problemele mai puţin urgente.
- Este inamicul nepăsării şi este preocupat de detalii.
- Arată: autocontrol, putere de caracter, simţ al scopului.
- Nervozitatea este binevenită, deoarece energizează şi direcţionează.
- Nu întotdeauna comod în relaţii - poate coborî moralul echipei.

Trebuie să subliniem faptul că nu există roluri ideale sau superioare altora. O echipă performantă trebuie să îndeplinească toate aceste roluri, fiecare dintre noi având unul preferat. Totuşi, pentru buna funcţionare a echipei, este necesar ca aceste roluri să fie îndeplinite, chiar dacă numărul membrilor echipei este mai mic decât numărul rolurilor.

Având în vedere cele de mai sus, este bine ca, pe de o parte, să fim conştienţi ce roluri putem îndeplini în mod eficient şi, pe de altă parte, atunci când stabilim echipe de lucru în şcoală, trebuie să avem în vedere ca toate rolurile de mai sus să fie îndeplinite.

De asemenea, amintim faptul că unele roluri sunt unice în cadrul echipei (de exemplu, rolul de modelator şi cel de „prezident"). Atunci când există mai multe persoane cu preferinţe pentru aceste roluri vor rezulta, aproape inevitabil, conflicte care vor diminua eficienţa generală a echipei.

3. CONSTRUCŢIA ECHIPELOR

Construcţia echipelor este un proces îndelungat şi laborios, adesea dificil. Nu este suficient să punem câţiva oameni laolaltă pentru a rezolva o problemă a şcolii, chiar dacă am făcut o alegere optimă

privind distribuția rolurilor. Fiecare echipă va trece prin fazele descrise mai sus cu o consecință evidentă: nu putem cere echipei respective, de la început, performanțe deosebite, acestea apărând după un timp (care poate fi mai lung sau mai scurt). Din experiența noastră de formatori, echipele încep să funcționeze eficient după ce au lucrat împreună cel puțin o săptămână. O altă condiție pentru ca o echipă să funcționeze este întrunirea ei regulată: dacă trece prea mult timp între activități, echipa poate regresa în faze anterioare de dezvoltare - sunt re-create norme și chiar sunt actualizate conflicte. De aceea, primul lucru de care un director trebuie să fie conștient îl reprezintă caracteristicile unei **echipe de înaltă performanță**. Acestea sunt:

- **Scop comun, strategii clare și roluri bine stabilite,** care să ducă la rezultatele așteptate în intervalul de timp determinat.
- **Resurse specifice** - umane, materiale, de informație, de timp, de autoritate și putere.
- **O metodologie structurată** de identificare și rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor și de îmbunătățire a propriei activități.
- **Sentimentul forței, încredere în propriile capacități.**
- **Relații deschise, ascultare activă, empatie, comunicare multilaterală, înțelegere reciprocă și rezolvarea rapidă a conflictelor.**
- **Flexibilitate, adaptabilitate și creativitate.**
- **Performanțe superioare.**
- **Recunoașterea și aprecierea realizărilor individuale și de grup.**
- **Moral excelent, satisfacție și „sentimentul proprietății"** (cuvinte cum ar fi „noi" și „al nostru" sunt des folosite).

O altă condiție pentru construcția propriu-zisă a echipelor este determinată de **satisfacerea nevoilor sarcinii de lucru, ale indivizilor și ale grupului / echipei,** respectiv:

- **Nevoile sarcinii** prin: stabilirea unui scop valoros și clar; acordul echipei în legătură cu scopul respectiv; elaborarea unui plan de acțiune pentru atingerea scopului; stabilirea modalităților de monitorizare și evaluare a atingerii scopului.
- **Nevoile indivizilor** - prin: statut clar pentru fiecare; libertate și putere; apartenență la echipă și dependență (poate coexista cu nevoia de libertate și putere !); recunoașterea problemelor speciale și personale; contribuția la acțiunile echipei.
- **Nevoile proprii ale echipei** - prin: cooperare; îmbunătățirea înțelegerii; susținerea reciprocă - chiar în situații de dezacord. Încercând satisfacerea acestor nevoi și trecând, vrând-nevrând, prin fazele menționate mai sus, puteți trece acum la construcția echipelor. Mai departe, nu pot oferi rețete pentru că parametrii „tehnici" ai echipei (mărime, componență, sarcinile de lucru, timpul în care se așteaptă rezultatele etc.) depind de situația concretă și nu pot fi avuți în vedere de la distanță.

4. „EFECTE PERVERSE" ȘI PROBLEME ALE ACTIVITĂȚII ÎN ECHIPĂ

Echipa și lucrul în echipă nu reprezintă, nicidecum, un panaceu pentru toate problemele organizaționale. Există și o serie de **efecte** și **probleme** ale activității în echipă. Dintre cele mai importante sunt:

- **„Gândirea de grup" („Groupthink")** - posibilitatea alterării eficienței grupului pentru a păstra cadrul normativ existent. De multe ori, pentru a nu fi repuse în discuție normele de grup, acestea vor fi aplicate automat.

- **„Lenea socială" („Social loofing")** – scăderea performanţelor individuale, pentru că sarcinile şi diferitele activităţi importante sunt lăsate pe seama grupului ca întreg.
- **Ineficienţa** grupului în cazul deciziilor rutiniere sau în cazul deciziilor luate sub presiunea timpului. Se ştie faptul că metodele participative sunt mari consumatoare de timp. De aceea, dacă nu există timp suficient, deciziile pot fi eronate. De asemenea, a pune în discuţia unei echipe decizii de rutină este contraproductiv, întrucât energia echipei se consumă în activităţi cu importanţă redusă plictisindu-i pe membrii echipei.
- **Oamenii se comportă diferit când se află în grupuri diferite.** Este binecunoscut faptul că suntem, în aceeaşi perioadă a vieţii, membri în grupuri, echipe şi organizaţii diferite, trebuind să jucăm roluri diferite. Predicţia performanţelor unei persoane într-o anumită echipă pe baza celor atinse în alte echipe sau situaţii este cel puţin problematică din motive evidente.
- **Conservatorismul** şi înclinarea grupului spre **compromis**. Activitatea grupului sau a echipei este rezultatul unui compromis între obiectivele, interesele şi competenţele membrilor. De aceea, de foarte multe ori, pentru a păstra coeziunea şi structura echipei, este adoptată o soluţie de compromis chiar dacă este evident inferioară (ca valoare) unei soluţii propuse de un anumit membru al echipei.
- **„Sindromul Apollo".** Subperformanţa grupului format din membri selecţionaţi pentru gândirea lor critică: din cauza tendinţei distructive caracteristice acestor persoane, echipa se poate limita la „demolarea" tuturor soluţiilor, grupul fiind incapabil să aleagă una dintre ele.
- **Caracterul „seducător" al ierarhiei.** Dacă o echipă include persoane care se află pe poziţii ierarhice superioare, apare pericolul acordării mai mult timp persoanei respective şi mai multă greutate opiniilor sale. Aceasta poate duce la decizii eronate şi la frustrarea celorlalţi membri ai echipei.
- **Diferenţa în cunoaştere.** Dacă numai o parte din membrii echipei capătă acces la informaţia sau cunoaşterea relevantă, ceilalţi membri nu vor putea contribui la rezolvarea problemelor pe măsura posibilităţilor, se vor simţi frustraţi şi vor părăsi activitatea de grup (dacă nu fizic, cel puţin mental).
- **Resursele personale diferite.** Conducătorul echipei trebuie să se asigure că există şanse egale de participare pentru toţi membrii, încurajând participarea persoanelor mai timide sau mai lente în decizii.
- **Stilul managerial.** Stilurile participative de management permit, în mai mare măsură, lupte „feudale", pentru putere şi statut care nu au, de cele mai multe ori, relevanţă pentru sarcinile de lucru. Dacă se manifestă, scad productivitatea, iar echipa rămâne la nivelul „Conflictului" (*„Storming"* - din modelul prezentat mai sus).
- **Mitul „echipei de clone".** Există, câteodată, convingerea că toţi membrii echipei trebuie să aibă aceleaşi competenţe şi atitudini ca ale conducătorului echipei sau ale managerului de succes - ceea ce nu va duce niciodată la o muncă de echipă eficientă (vezi şi paragraful dedicat rolurilor în echipă).

Acum, pe baza acestor cunoştinţe, puteţi trece la formarea şi dezvoltarea unor echipe de înaltă performanţă în şcoala pe care o conduceţi. Din toate cele spuse până acum rezultă o concluzie firească: lecturarea (chiar în „echipă" !) a unui manual nu conduce automat la construirea echipei respective. Acest lucru poate fi realizat, de regulă, în urma unui proces formativ - apelul la un consultant sau la un formator extern fiind necesar în majoritatea cazurilor, chiar dacă există şi cazuri fericite în care echipele performante s-au format „de la sine", ca rezultat al unei activităţi comune îndelungate.

XIII

MANAGEMENTUL REUNIUNILOR DE LUCRU

Reforma educațională presupune activități în grupuri și în echipe. În acest context, devine tot mai dificilă realizarea, de unul singur – oricât de competentă ar fi persoana respectivă – sarcinilor din școală – cu atât mai mult cu cât educația este prin excelență rezultatul activității unei / unor echipe de profesori.

Pe de altă parte, personalul din școală a început să se plângă de numărul prea mare de ședințe, de orele nepotrivite la care sunt programate sau de irelevanța problemelor discutate. Cu toate acestea, ședințele nu pot fi eliminate total, deoarece ele sunt cel mai important interval în care se desfășoară munca în echipă, dar nici nu pot fi multiplicate la nesfârșit. De aceea, considerăm ca prioritară abordarea managementului reuniunilor de lucru.

Ședințele sunt importante și pentru că ele permit oamenilor să-și expună opiniile și punctele de vedere și să se implice mai mult în luarea deciziilor. Prin urmare, eficiența reuniunilor de lucru depinde hotărâtor de director, deoarece el este cel care stabilește data și sumarul ședințelor. Cu toate acestea, de foarte multe ori, datorită lipsei pregătirii manageriale, multe ședințe se desfășoară după tipicul „unul vorbește și ceilalți tac". Starea conflictuală este „rezolvată" prin violență verbală, ceea ce duce de multe ori la certuri și acuze suburbane. La aceasta se adaugă paternalismul care se concretizează prin aceea că luarea oricărei decizii importante este amânată pentru a se cere avizul inspectoratului sau al ministerului. Toate aspectele negative prezentate se datorează lipsei de pregătire a directorului.

De remarcat este faptul că frecvența ședințelor și durata au scăzut, dar nu există încă o evidență clară a ceea ce se hotărăște în timpul ședințelor și nici o evaluare dacă ceea ce s-a propus a fost pus în practică. Prin urmare, nu se poate afirma că a crescut eficiența ședințelor.

1. NUMĂRUL ȘI CALITATEA ȘEDINȚELOR

Primul lucru care trebuie făcut îl reprezintă costul ședinței respective. Principalele categorii de costuri care trebuie luate în calcul sunt:

A. COSTURILE DIRECTE

- **Costul timpului petrecut de participanții la ședință** - calculat prin înmulțirea numărului de participanți cu numărul de ore cât a durat ședința și cu salariul orar mediu al participanților. În prezent, nimeni nu

este interesat de un astfel de calcul întrucât nu există o normare clară a activităţii profesorului: în afara normei „de predare", foarte precis stabilită, celelalte activităţi specifice (de la pregătirea pentru ore şi corectarea lucrărilor până la serviciul pe şcoală, „şefia" de catedră şi activităţile extracurriculare) sunt doar menţionate **fără a fi normate**. Dacă aşezarea treptată a sistemului şcolar se va face pe baze manageriale consistente şi pe realizarea unui management performant al resurselor umane, atunci se va impune normarea **tuturor** activităţilor profesionale şi trecerea lor, ca atare, în fişa postului şi în contractul individual de muncă. În aceste condiţii, un director se va gândi de două ori înainte de a convoca o şedinţă care poate consuma **sute** de ore de muncă. De asemenea se va îngriji îndeaproape ca timpul consumat să fie cât mai scurt şi folosit cât mai eficient.

- **Costul timpului consumat pentru pregătirea şedinţei** - se va utiliza aceeaşi metodă de calcul. Se estimează timpul consumat pentru pregătirea agendei, pentru anunţarea participanţilor, pentru întocmirea, multiplicarea şi distribuirea materialelor de lucru.
- **Costuri materiale** - de exemplu, costul materialelor multiplicate, costul convorbirilor telefonice pentru anunţarea participanţilor etc.

B. COSTURILE INDIRECTE - MAI GREU DE STABILIT

De exemplu, aici se pot lua în calcul cheltuielile suplimentare pentru profesorii care au copii, căci cineva trebuie să aibă grijă de ei. Tot aici intră banii pe care îi pierd unii colegi care vin la şedinţă în timpul dedicat altor activităţi, berea, sucurile sau cafeaua pe care le beţi după o şedinţă tensionată pentru a vă relaxa sau ţigările pe care le fumaţi, iar pe termen lung (dacă lucrurile nu merg bine) medicul care vă va trata de ulcer sau de nevroză... În general, dacă o şedinţă a fost corect programată şi bine condusă, atunci nu mai apar costuri ascunse.

Pornind de la premisa că o şedinţă costă, trebuie să stabilim foarte clar **obiectivele** şi / sau **rezultatele aşteptate** de la reuniunea respectivă de lucru. Apoi, punând în balanţă costurile şi rezultatele putem spune dacă o şedinţă este sau nu eficientă, având în vedere şi celelalte modalităţi prin care putem atinge aceleaşi obiective.

De exemplu, o şedinţă care are ca scop doar informarea personalului în legătură cu apariţia unor noi reglementări la nivelul inspectoratului este ineficientă întrucât **afişarea** acestei reglementări costă infinit mai puţin decât şedinţa, iar eficacitatea este similară.

După ce constataţi că o reuniune de lucru este cu adevărat necesară, este indicat să stabiliţi **persoanele** care vor participa la şedinţa respectivă. Multe reuniuni au teme legate de activitatea unei părţi din corpul profesoral al şcolii. În acest caz nu trebuie să convocaţi tot personalul. Alte şedinţe au ca scop întocmirea unui material pentru inspectorat. În acest caz, convocarea unui număr prea mare de persoane ar fi chiar contraproductivă: pentru a fi eficient, un grup de lucru trebuie să aibă cel mult 10 persoane.

În concluzie, primele elemente care vor fi luate în calcul pentru îmbunătăţirea calităţii şedinţelor din şcoala pe care o conduceţi sunt **numărul** şi **frecvenţa** şedinţelor, **scopurile** lor şi **stabilirea** clară a **persoanelor** care participă la ele.

2. DESFĂŞURAREA ŞEDINŢELOR

Pentru ca o reuniune (o şedinţă) să fie eficientă, adică să-şi atingă scopurile cu un consum cât mai redus de resurse (de bani, de timp şi de nervi...), trebuie ca ea să fie foarte bine pregătită, să aibă o desfăşurare optimă, iar rezultatele să fie vizibile.

A. PREGĂTIREA ȘEDINȚEI

După ce ați hotărât că reuniunea de lucru respectivă va avea loc întrucât problema nu poate fi soluționată prin alte mijloace (delegare, utilizarea diferitelor mijloace de comunicare, „munca de la om la om" etc.), va trebui să va asigurați că:

- V-ați consultat cu câțiva colegi înainte de a definitiva agenda.
- Ați stabilit locul și momentul potrivit.
- Există o agendă de lucru clară. Vor fi consultate și minutele reuniunilor precedente.
- Locul, timpul de desfășurare și agenda ședinței au fost aduse la cunoștința participanților pentru ca aceștia să cunoască foarte clar scopul ședinței, să aibă timp de reflecție asupra ideilor și să se poată pregăti pentru a discuta la obiect. Acest lucru se poate face prin înștiințări, prin invitații scrise, folosind avizierul, prin contacte personale.
- A fost stabilită lista celor care vor participa la ședință; și că au fost anunțați.
- Ați stabilit ora de începere și de sfârșit a ședinței.
- Există timp alocat pentru punctul „Diverse" din agendă.
- Materialele necesare au fost distribuite.
- Ați verificat spațiul și echipamentele necesare desfășurării ședinței: aranjarea sălii, dispunerea locurilor (este bine să aveți și câteva scaune în plus), ambianța generală (lumina, praful șters), echipamentele (verificate și cu prelungitoarele necesare - verificați și dacă aveți curent la prize!), materialele (documente, hârtie, instrumente de scris, folii pentru retroproiector - dacă este cazul etc.).

B. DESFĂȘURAREA ȘEDINȚEI

Desfășurarea ședinței nu poate fi standardizată. Totuși, este bine să respectați câteva reguli. Aceste reguli pot fi formulate sub forma unor întrebări al căror răspuns trebuie să fie pozitiv:

- Ați întâmpinat și salutat participanții la intrarea în sală ? Le-ați indicat locurile pe care vor sta (inclusiv pentru cei care au întârziat) ?
- Ați înmânat materialele ?
- Ați pus în funcțiune echipamentele ?
- Ați stabilit o persoană care urmărește încadrarea în timp (pentru că dumneavoastră veți fi prea ocupat cu conducerea ședinței) ?
- Ați desemnat pe cineva să consemneze intervențiile și să întocmească minuta ședinței („procesul verbal")?
- Ați început prin trecerea în revistă a scopului ședinței și a obiectivelor propuse ?
- Conduceți ședința conform celor stabilite în ordinea de zi, luând în discuție fiecare problemă în parte ?
- Conduceți ședința în așa fel încât fiecare participant să fie încurajat să ia parte la discuții, încurajându-i inclusiv prin limbajul trupului ?
- Sunteți imparțial și evitați să vă certați cu ceilalți participanți ?
- Încurajați ajungerea la o soluție convenabilă ?
- Ați încercat să introduceți pe toată lumea în discuție ?
- Ați acceptat și valorizat toate contribuțiile ?
- Ați rezumat corect și eficient contribuțiile colegilor și deciziile luate ?
- A ascultat fiecare (mai ales dumneavoastră !) ce au spus ceilalți ?
- A întrebat fiecare ori de câte ori au apărut nelămuriri ?
- A participat fiecare prin ascultare, contribuții și clarificări ?
- S-a afirmat fiecare, atunci când a fost necesar ?

- A participat fiecare la deciziile luate în grup ?
- A simţit fiecare că a avut influenţă asupra deciziilor de grup ?
- Munca în grup a fost eficientă ?
- Tonul şedinţei a fost relaxat, fără a fi trivial ?
- Toată lumea a fost lămurită asupra deciziilor luate şi asupra a ceea ce are de făcut mai departe?
- Aţi evaluat - sub forma unui chestionar, a discuţiilor informale, a raportului unui / unor observator(i), etc. - efectele şedinţei (inclusiv satisfacţia participanţilor !) ?

Pentru a şti ce se întâmplă în timpul şedinţelor, nu este de-ajuns să fim conştienţi de costurile şi scopurile propuse, ci e necesar să şi înţelegem modul în care se desfăşoară şedinţa. Prin urmare, ne interesează cine contribuie la bunul mers al şedinţei, cine stă deoparte şi cine perturbă desfăşurarea ei. Ca lider, trebuie să fiţi capabil să observaţi ce simt oamenii, atât cei care vorbesc, cât şi cei care tac. Dacă veţi fi atent la limbajul trupului, veţi observa când cineva reacţionează foarte puternic la ceea ce se discută. Această reacţie trebuie înţeleasă şi conştientizată. Dacă veţi proceda astfel, oamenii vor înţelege ce îi deranjează şi vor fi eliminate sursele de conflict.

O altă problemă pe care trebuie să o rezolvaţi este participarea activă la şedinţe. De obicei, iau cuvântul 2-3 oameni, iar ceilalţi tac. Unii tac din comoditate, alţii din timiditate. Dacă sunteţi destul de abil, veţi manevra în aşa fel încât fiecare participant să intervină şi să-şi spună punctul de vedere. Nimeni nu trebuie să se simtă frustrat ori exclus, altfel veţi lua decizii care nu reflectă în totalitate opiniile grupului. Consecinţa va fi că aceste decizii nu vor fi puse în practică de acei participanţi care nu sunt de acord cu ele.

Un mare pericol pentru buna desfăşurare a şedinţelor îl constituie blocarea în conflict. În multe şcoli există două tabere care se află în „război" perpetuu. Şedinţele se transformă în conflicte deschise la care cei ce nu fac parte din nici o tabără devin simpli spectatori. În acest caz, pe primul plan trec descărcarea nervoasă şi disputa verbală, iar problemele rămân nerezolvate. De asemenea, trebuie să ştiţi cum să abordaţi diferitele tipuri de oameni care participă la şedinţe. Pentru acestea au fost create mai multe tipologii, dintre care v-o prezentăm pe cea de mai jos, indicând şi procedurile de abordare a tipului respectiv:

- **Vorbăreţul** - Limitaţi, de la început, timpul fiecărei intervenţii. Opriţi-l cu o frază rezumativă şi daţi cuvântul sau puneţi o întrebare altcuiva. Când se opreşte pentru a-şi trage sufletul, mulţumiţi-i, reformulaţi una din afirmaţiile lui şi treceţi mai departe. Dacă deviază prea mult de la problemă, spuneţi că este foarte interesant ceea ce spune, dar depăşeşte scopul şedinţei noastre.
- **Certăreţul** - Nu vă implicaţi în dispute, limitaţi-i intervenţiile şi nu-l lăsaţi să monopolizeze discuţia. Plasaţi-l într-un punct mort, chiar lângă dvs., sau abordaţi-l în particular şi cereţi-i ajutorul.
- **Timidul** - Puneţi-i întrebări simple şi directe la care sunteţi sigur că poate răspunde. Întrebaţi-l dacă e de acord. Reabilitaţi-l, dacă e cazul.
- **Plictisitul („absentul")** - Invitaţi-l să ia cuvântul şi puneţi-i întrebări directe.
- **„Ştie tot"** - Lăsaţi grupul să discute şi să aprecieze teoriile lui.
- **Necooperantul / negativistul** - Folosiţi ambiţiile sale, recunoaşteţi şi utilizaţi cunoştinţele şi experienţa lui în sens pozitiv.
- **Dezinteresatul / apaticul** - Solicitaţi intervenţia lui apelând la munca şi la interesele personale.
- **Arogantul** - Nu-l criticaţi, dar folosiţi tehnica replicilor de tipul „da, dar...".
- **Persistentul în întrebări** - Întrucât încearcă să-l prindă pe picior greşit pe conducătorul şedinţei, reorientaţi întrebările lui spre întregul grup. Puteţi recunoaşte că nu ştiţi răspunsul şi cereţi timp să-l aflaţi.

- **Băgăciosul inteligent** - Mulțumiți-i pentru intervenție și puneți o întrebare altei persoane.
- **Încăpățânatul** - Lămuriți-l sau cereți-i să se explice. Rugați-i pe ceilalți să îi explice. Sau spuneți-i că ați vrea să discutați problema mai târziu, după ședință.
- **Îndrăgostitul de problema lui** - Atacați problema dacă este în concordanță cu subiectul ședinței. Dacă nu, admiteți că este o problemă importantă și rugați-l să o discutați în particular.
- **Nu știe să-și aleagă cuvintele** - Ajutați-l, prezentați-i ideile cu cuvintele dvs. Spuneți: „Cu alte cuvinte, vreți să spuneți că...". Apărați-l de ridiculizări.
- **Cel angajat în convorbiri colaterale** - Opriți-vă și lăsați-i pe ceilalți să asculte conversația. Atrageți-i în discuția purtată de dvs., cerându-le părerea.
- **Cocoșii** - Întrerupeți disputa cu o întrebare directă despre subiect. Invitați altă persoană să participe la discuție. Dacă nu se rezolvă conflictul cereți-le să renunțe.

În concluzie, dumneavoastră, în calitate de conducător al ședinței, trebuie să știți să identificați contribuțiile pozitive și pe cele negative, încurajându-le pe primele și descurajându-le pe celelalte. Dintre cele mai frecvente contribuții pozitive și negative, enumerăm:

CONTRIBUȚII POZITIVE

- Să fii punctual
- Să respecți programarea
- Să fii atent
- Să ai o minte deschisă
- Să iei cuvântul
- Să te concentrezi pe probleme
- Să respecți contribuțiile participanților

CONTRIBUȚII NEGATIVE

- Să întârzii
- Să privești tot timpul la ceas
- Să corectezi extemporale, să citești ziarul, să stai la taclale
- Să ai idei preconcepute
- Să nu iei cuvântul
- Să te concentrezi pe persoane
- Să faci remarci privind vârsta, sexul, etnia, apartenența politică sau sindicală etc.

C. URMĂRILE ȘEDINȚEI

Unul dintre marile păcate ale ședințelor (așa cum le cunoșteam până acum) este lipsa lor de urmări: la sfârșitul ei, de regulă, toată lumea răsuflă ușurată („Bine că s-a terminat!"), neexistând decât proceduri sumare de urmărire a realizării deciziilor luate. După ședință trebuie să urmăriți dacă:

- Ați adunat materialele nefolosite și echipamentele.
- S-a făcut curățenie în sala de ședințe.
- Ați mulțumit celor care v-au ajutat în pregătirea și desfășurarea ședinței.
- Ați citit și analizat evaluarea ședinței (prin formele menționate).
- Ați primit minuta ședinței în cel mult 48 de ore de la încheierea ei.
- V-a fost transmisă (dacă a fost cazul) insatisfacția legată de modul cum a decurs ședința.
- Au fost realizate sarcinile asumate / preluate / atribuite.
- Au fost stabilite problemele de discutat la următoarea ședință ?

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXĂ

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I

INTRODUCERE ÎN SELF-MANAGEMENT

Deşi nu se referă strict la managementul şcolar, această parte a manualului are o mare importanţă pentru buna desfăşurare a activităţilor din şcoală. Chiar dacă directorul ştie foarte bine să proiecteze sau să negocieze, să conducă o şedinţă sau să ia decizii eficiente, el nu va lăsa o impresie bună atunci când nu ştie cum să vorbească în faţa unui auditoriu sau cum să-şi gospodărească timpul şi priorităţile sau cum să facă faţă stresului. În această introducere în „managementul de sine" („self-management") vom aborda trei teme care se referă la problemele schiţate mai sus, respectiv: modul în care se face o prezentare eficientă, managementul timpului şi managementul stresului.

A. PREZENTAREA EFICIENTĂ

De foarte multe ori am fost puşi în situaţia de a prezenta un anumit material în faţa unei persoane sau unui auditoriu: am fost „ascultaţi" ca elevi, am trecut prin „examinări orale", am susţinut „prelegeri" sau „comunicări", am fost nevoiţi să ne susţinem poziţiile în faţa unor autorităţi (de exemplu, pentru a obţine o locuinţă, un post mai bun ş.a.m.d.). Mai mult, însăşi meseria noastră de educatori are drept componentă esenţială „prezentarea" unui conţinut specific unor educabili. Ca directori de unităţi şcolare (ca manageri, deci) prezentările pe care trebuie să le facem sunt şi mai numeroase, de-ar fi să amintim numai cele de la obişnuitele „şedinţe" de consiliu profesoral sau de administraţie sau în faţa inspectorilor (veniţi în control sau care ne cheamă „la ordine"). De fiecare dată, problema pe care ne-o punem este: „Cum îi pot eu convinge pe cei cărora mă adresez?". Răspunsul la această întrebare constituie esenţa acestui capitol.

În condiţiile în care este previzibilă „relaxarea" mijloacelor de coerciţie (la nivel social şi al organizaţiei şcolare), devin cruciale competenţele noastre de a-i convinge pe cei cu care intrăm în relaţie profesională şi/sau managerială directă. Or, „arta" de a-i influenţa pe alţii nu ţine numai de justeţea sau de raţionalitatea mesajului ci şi de modul subtil în care utilizăm conţinutul prezentat („verbalul"), modul adecvat de „vorbire" („para-verbalul": intonaţia, intensitatea vocii, fluenţa rostirii etc.), mimica, gesturile şi postura corporală („non-verbalul"), pentru a ne atinge scopurile.

1. ELEMENTE DEFINITORII ALE PREZENTĂRII

Atât conţinutul cât şi forma prezentării depind de mai multe variabile, dintre care cele mai importante sunt: publicul (căruia ne adresăm), situaţia concretă (în care vom „performa") şi timpul (avut la dispoziţie).

Publicul nostru poate fi foarte variat: elevi, colegi profesori, directori ai altor unităţi şcolare, superiorii ierarhici, părinţi, reprezentanţii cercurilor de afaceri şi ai administraţiei locale, cercetării, instituţiilor culturale şi religioase etc.

În funcţie de publicul căruia ne adresăm, se pot face o serie de delimitări care influenţează conţinutul şi forma prezentării noastre. Dintre care cele mai importante categorii de public amintim:

- **publicul şcolar** familiarizat cu problemele respective, şi cel nonşcolar;
- **publicul profesionist** şi cel neprofesionist în educaţie;
- **publicul aflat** pe niveluri ierarhice inferioare, la acelaşi nivel, pe niveluri ierarhice superioare sau în afara ierarhiei oficiale a sistemului şcolar.

Situaţia concretă şi timpul alocat prezentării îşi vor pune, de asemenea, amprenta asupra conţinutului. Astfel, într-un fel vom prezenta o inovaţie, în cadrul unui simpozion (unde primează interesul ştiinţific), în alt mod Inspectoratului (pentru a obţine aprobarea introducerii ei) şi cu totul altfel unui om de afaceri (care ne poate oferi sprijin financiar pentru aplicarea ei). Totodată, vom fi puşi în situaţia de a susţine aceeaşi cerere într-o oră (timp în care putem să argumentăm variat şi subtil) sau în zece minute (caz în care suntem nevoiţi să expunem argumentele cu minimum de vorbe şi maximum de efect).

2. COMPONENTELE UNEI PREZENTĂRI EFICIENTE

Orice prezentare are două componente majore care contribuie, într-o măsură ce variază de la o situaţie la alta, la „succesul" ei: **conţinutul** şi **forma**. Ele se află, de altfel, într-o permanentă şi complexă relaţie de interdependenţă; de multe ori, conţinutul prezentării determină modul concret („forma") de realizare. Dar, în la fel de numeroase cazuri, forma sub care ne prezentăm ideile determină felul în care ne organizăm conţinutul pe care îl susţinem.

Conţinutul prezentării

Conţinutul prezentării depinde foarte mult de problemele abordate (şi nu ne-am propus un inventar exhaustiv al acestora), poate fi organizat foarte diversificat. În funcţie de parametrii analizaţi, dar şi de flerul şi inspiraţia fiecăruia dintre noi, acesta poate fi: o prezentare care iese din tipic are efecte mai puternice asupra auditoriului decât una concepută „ca la carte". Există mai multe forme de structurare a conţinutului unei prezentări. Cele clasice sunt:

- **„a priori"**, cu etapele principale: enunţarea tezei de bază a intervenţiei noastre, a scopului urmărit sau a deciziei pe care dorim să o determinăm; prezentarea faptelor care se constituie în argumente pentru poziţia noastră (exprimată în „teză"); expunerea concluziilor referitoare la realizarea obiectivului sau a urmărilor care rezultă din decizia adoptată;
- **„a posteriori"**, cu etapele principale: prezentarea faptelor şi a argumentelor care duc la o anumită interpretare a lor; expunerea concluziilor care rezultă din interpretarea faptelor; enunţarea scopului urmărit, a deciziei pe care dorim să o determinăm sau a tezei de bază şi a poziţiei personale;
- **„a contrario"**, cu etapele principale: prezentarea tezei opuse celei pe care o susţinem; prezentarea faptelor, argumentelor şi concluziilor care contrazic teza enunţată; enunţarea tezei sau a poziţiei personale, a scopului sau deciziei urmărite.

În afara formelor clasice, mai putem utiliza şi alte modalităţi de organizare a conţinutului unei prezentări, cum ar fi, de exemplu:

- **„rezolvarea de probleme"**, cu etapele principale: identificarea problemei; analiza cauzelor; enunţarea efectelor nerezolvării; prezentarea datelor adiţionale relevante; evidenţierea componentelor prioritare ale problemei şi a nivelului lor de urgenţă în rezolvare; delimitarea criteriilor care definesc o soluţie acceptabilă;

prezentarea și eliminarea opțiunilor nesatisfăcătoare; expunerea soluției susținute, cu avantajele ce decurg din ea; detalierea propunerii; estimarea rezultatelor finale pozitive așteptate ca urmare a adoptării soluției propuse;

- **„prezentarea persuasivă"**, cu etapele principale: introducere; enunțarea obiectivului urmărit; expunerea ideilor principale susținute; prezentarea conținutului propriu-zis (definirea problemei, soluții posibile, recomandări, argumente și dovezi, concluzii); rezumarea ideilor expuse; estimarea urmărilor deciziei urmărite și enumerarea etapelor următoare ale dezvoltării sistemului sau procesului abordat.

3. FORMA PREZENTĂRII

Forma prezentării, care și ea depinde de public, situație și timp, are, la rândul ei, două subcomponente: paraverbalul și nonverbalul.

- **Paraverbalul** reprezintă modul concret în care „curge" vorbirea noastră. De foarte multe ori, insuccesul unei prezentări este determinat tocmai de acest aspect: constatăm că un vorbitor ne face să căscăm din cauza monotoniei discursului; altul strigă prea tare, iar pe celălalt de abia îl auzim; un altul intonează inadecvat sau nu articulează clar cuvintele. Iar noi, în calitate de auditoriu, fie nu pricepem deloc ce vrea, de fapt, persoana respectivă, fie depunem mari eforturi pentru a-i înțelege cuvintele, pierzând, adesea, sensul general al discursului. Concret, aspectul paraverbal al discursului nostru conține, ca elemente de bază, tăria sau volumul, ritmul și fluența, înălțimea sau tonalitatea și modul de articulare a cuvintelor.
- **Volumul vocal** trebuie să varieze de la un moment al discursului la altul: vorbiți mai tare, cu mai mult „entuziasm", la începutul și la sfârșitul prezentării, pentru a sublinia obiectivele și concluziile. În general, volumul sonor trebuie adaptat ambianței. Dacă sala permite sau dacă aveți un microfon, păstrați un volum jos, normal, de conversație.
- **Ritmul vorbirii** trebuie să fie variat, pentru a „sparge" monotonia. Vorbiți mai rar când subliniați ideile principale, măriți ritmul la pasajele de tranziție și îl mențineți alert la părțile descriptive și la cele familiare auditoriului. Căutați să evitați vorbirea „împiedicată" (ruperi prea dese de ritm și poticneli în exprimare) care afectează atât înțelegerea problemei cât și credibilitatea dumneavoastră. Dacă aveți probleme cu ritmul vorbirii, puteți să vi-l corectați prin mișcări corporale adecvate. Pauzele în vorbire au un rol bine precizat: separarea propozițiilor și a frazelor, „pregătirea" audienței pentru o idee importantă, captarea atenției. Evitați „sunetele fără cuvinte" („îîî..." și „ăăă...").
- **Tonalitatea** trebuie să fie normală, de conversație. „Ridicați" tonul pentru a sublinia ideile principale, când schimbați subiectul sau dacă aveți de-a face cu o sală „turbulentă". Puteți obține același efect și când coborâți brusc tonalitatea. În nici un caz nu vorbiți ascuțit (veți fi considerat agresiv), dar nici prea grav (veți crea probleme de înțelegere).
- **Articularea** cuvintelor trebuie să fie clară, distinctă și corectă, fără a putea fi acuzată de pedanterie (atenție, mai ales, la numele proprii și la termenii de specialitate străini). Evitați „înghițirea" primelor sau ultimelor silabe ale cuvintelor și utilizați diateza activă.
- **Nonverbalul** se referă la modul în care privirea, corpul și gesturile noastre acompaniază discursul propriu-zis, întărind sau, dimpotrivă, reducând efectele lui asupra audienței. În timp ce aspectul verbal și cel paraverbal sunt predominant conștiente și, deci, controlabile, limbajul nonverbal este cu precădere inconștient, ceea ce face ca posibilitățile de a-l controla să fie reduse (dar nu inexistente).

Primul lucru pe care trebuie să-l facem este să „citim" acest limbaj. Cu toate că mesajul, ca atare, nu ne oferă motive, o anumită prezentare ni se pare neconvingătoare, deoarece sesizarea unor contradicții între aspectele verbale (prin care putem minți) și cele nonverbale (prin care, de regulă, nu putem minți), chiar dacă nu este conștientizată, ne creează o senzație de neîncredere.

Şi aici, la fel ca în cazul elementelor paraverbale, „rafinarea" aspectelor nonverbale se realizează pe măsură ce înaintăm în vârstă şi experienţă. Singura condiţie este să nu încercăm, în mod deliberat, să mintim: de regulă, nu vom reuşi pentru că, pe de o parte, în orice public există persoane care nu se lasă înşelate şi care, mai devreme sau mai târziu, ne vor „demasca", şi, pe de altă parte, niciodată nu vom reuşi un control perfect asupra privirii şi asupra gesturilor noastre.

Având în vedere caracterul introductiv al acestui modul, vă propunem un inventar sumar al elementelor nonverbale care pot releva anumite atitudini din partea publicului sau a persoanelor cu care interacţionăm. Aceste aspecte vor fi exersate în prezentările pe care le veţi realiza în situaţii reale. Astfel:

- **Aprobarea** este indicată de: legănarea corpului şi apropierea de „sursă"; copierea gesturilor; privire relaxată cu ochii larg deschişi (nu holbaţi, care indică ostilitate !); mişcări aprobatoare ale capului sau frecarea frunţii; zâmbetul (atenţie: poate fi şi sarcastic sau disprețuitor!); desfacerea braţelor şi depărtarea picioarelor (atenţie: acest din urmă gest este reprimat, în special la femei, prin educaţie !), fumul ţigării sau al pipei suflat în sus.
- **Dezaprobarea** şi **ostilitatea** sunt indicate de: aşezarea palmelor în dreptul feţei şi încrucişarea, sub orice formă, a braţelor (pe piept, în dreptul bazinului etc.) şi a picioarelor, chiar mascată: atingerea manşetei sau a ceasului de la mâna cealaltă, apucarea paharului, buchetului de flori sau a oricărui alt obiect cu ambele mâini (atenţie: acest gest poate fi rezultatul educaţiei - mai ales la femei !); depărtarea de sursă; privire fixă, directă şi încruntare, privire „piezişă" sau chiar evitarea contactului vizual; pumnii strânşi; frecarea sau apăsarea pleoapelor cu degetul arătător; frecarea cefei; culesul unor scame imaginare de pe haine; fumul ţigării sau al pipei suflat în jos şi lovirea ţigării de scrumieră; „spionatul" pe deasupra ochelarilor (atenţie: nu doar o simplă privire peste „ochelarii de aproape").
- **Dominaţia** este indicată prin: mâna întinsă cu palma în jos, braţul rigid şi strângerea puternică a încheieturilor degetelor; etalarea degetului mare (din buzunar, la vestă sau rever etc.); capul dat pe spate; „încălecarea" scaunului; mâinile în şolduri sau la spate; căutarea unui „podium" sau a unui scaun cu spătar înalt.
- **Evaluarea** şi **luarea unei decizii** sunt indicate de: palma închisă pe obraz cu arătătorul întins (cu sau fără degetul mare întins sub bărbie); mângâierea bărbiei; scoaterea ochelarilor şi introducerea unui braţ al acestora în gură; introducerea pipei sau a oricărui alt obiect în gură.
- **Frustrarea** şi **atitudinea defensivă** sunt indicate de: încleştarea mâinilor (care poate indica şi reprimarea atitudinii negative) şi aşezarea lor în dreptul feţei, încrucişate pe piept sau în dreptul bazinului; gestul „durerii la ceafă".
- **Îndoiala / incertitudinea** este indicată de: scărpinarea gâtului; degetele în gură.
- **Minciuna** este indicată de: acoperirea gurii cu palma, chiar când se simulează tusea sau când mişcarea este „deviată" (atingerea nasului, frecarea ochiului şi mutarea privirii în altă parte, ducerea mâinii la obraz sau la bărbie etc.); trasul de gulerul propriu al cămăşii sau al hainei; contractarea pupilelor (atenţie: este o mişcare complet involuntară !).
- **Plictiseala** este indicată de: palma făcută suport pentru bărbie; bătaia în masă („darabana") şi „tropăitul" sau mişcările picioarelor pe podea.

După această trecere în revistă care nu se vrea, evident, exhaustivă, dorim să subliniem faptul că gesturile respective nu au, de cele mai multe ori, valoare în sine ci doar în combinaţii şi, evident, în funcţie de situaţie. De exemplu, o încrucişare a braţelor sau a picioarelor poate indica, pur şi simplu, că este frig în încăpere.

Aici, mai adăugăm doar că 90% din opinia pe care ne-o facem despre altă persoană, sau pe care aceasta şi-o face despre noi, se construieşte în primele 90 de secunde ale întâlnirii, timp în care, cu certitudine, nu poate fi realizat un schimb consistent de „replici". Şi, ştim cu toţii, prima impresie se schimbă foarte greu. Deci, atenţie la nonverbal !

CONCEPEREA ȘI REALIZAREA UNEI PREZENTĂRI

Conceperea și realizarea efectivă a unei prezentări poate fi integrată schemei clasice a comunicării, având următoarele componente de bază:

- **culegerea informațiilor** necesare pentru realizarea conținutului, „citirea" publicului;
- **construirea la timp a prezentării** și, dacă este posibil, realizarea unor „repetiții", foarte utile pentru estimarea timpului necesar, a posibilelor întrebări și răspunsuri, dar și pentru introducerea „efectelor speciale" și prelucrarea mesajelor din partea publicului;
- **emiterea proactivă, anticipatoare,** și nu doar **reactivă** a mesajelor verbale / paraverbale / nonverbale în mod cât mai convingător (inclusiv depășirea eventualelor greutăți ridicate de trac, de auxiliarele tehnice utilizate și de întrebările venite din audiență).

Pregătirea prezentării orale trebuie să răspundă întrebărilor legate de public, situație și timpul avut la dispoziție. Aceste întrebări pot fi sintetizate astfel: de ce, pentru cine, când și unde vom realiza prezentarea. De asemenea, este bine să identificăm persoanele importante din audiență, deci cele care iau decizii și cărora trebuie să ne adresăm în special, să cunoaștem mărimea publicului, componența de vârstă, educație, statut social etc., ce idei și atitudini are în legătură cu subiectul propus, și să stabilim dacă putem folosi auxiliare; dacă da, ce auxiliare vom folosi. Informațiile despre public, mai ales dacă nu suntem în situația privilegiată de a-l putea cunoaște în prealabil, le putem obține și la fața locului. Dar, pentru aceasta, înainte de a vorbi, trebuie să știm să ascultăm. În cele ce urmează prezentăm ceea ce s-ar numi cele 10 sfaturi pentru o ascultare eficientă (conform N. Van Dyk):

- **Încetează să vorbești** - nu poți asculta în timp ce vorbești.
- **Ușurează situația vorbitorului** - ajută-l să se simtă liber să vorbească.
- **Arată vorbitorului că vrei să-l asculți** - nu citi notițele, corespondența sau ziarul; ascultă pentru a înțelege, nu pentru a te opune.
- **Renunță la gesturi care distrag atenția** - nu mâzgăli, nu bate „darabana" cu degetele, nu umbla cu hârtii.
- **Pune-te în locul vorbitorului** - încearcă să vezi din punctul lui de vedere.
- **Fii răbdător** - acordă destul timp, nu întrerupe, evită să pleci când altul vorbește.
- **Nu te înfuria** - furia poate duce la interpretări greșite.
- **Nu fi dur în dispute și critici și nu te impune ca atotcunoscător** - această poziție îi face pe oamenii mai defensivi, tăcuți sau furioși.
- **Pune întrebări** - îl încurajează pe vorbitor, îi demonstrează că îl asculți, că poți și vrei să-l ajuți să-și dezvolte și să-și încheie demonstrația.
- **Încetează să vorbești** - primul și ultimul sfat deoarece celelalte depind de acesta.

În funcție de subiect, vom alege una din formele de organizare a conținutului prezentate anterior și vom elabora o schiță sumară sau mai dezvoltată a conținutului - dacă suntem familiarizat sau nu cu el - și de experiență. La început, este bine să avem un plan dezvoltat (pentru a evita efectele neplăcute ale unui „blocaj mental") și să facem câteva repetiții în fața oglinzii pentru a verifica încadrarea în timp și pentru a „ajusta" componentele para- și nonverbale utilizate. În nici un caz nu se recomandă citirea unui material.

Foarte importantă este tehnica (și „arta"...) de a pune întrebări / de a folosi răspunsurile primite. Utilizarea întrebărilor (sau returnarea lor către public) ne poate aduce numeroase avantaje, între care menționăm numai:

- **Conducerea discuției:** întotdeauna cel care pune întrebările dirijează comunicarea.
- **Obținerea unor informații relevante.**
- **„Decentrarea":** în locul „prinderii" în prejudecăți va fi încurajată obiectivitatea.
- **Plasarea responsabilității asupra celorlalți sau, măcar, împărțirea ei.**

În încheiere, prezentăm câteva „sfaturi", pe care specialiştii în domeniu le oferă celor care doresc a se „perfecţiona" în tehnica şi arta prezentării. Ele sunt aşezate pe două coloane: DA (recomandări) şi NU (de evitat):

DA:	NU:
• contact vizual permanent; • expunere liberă; • controlul situaţiei şi al intervenţiilor; • comportament firesc; • gesturi de „deschidere" (braţele depărtate cu palmele în sus, picioarele uşor depărtate etc.); • gesturi firești; • „empatia" (a înţelege ce simte celălalt); • vorbirea cu faţa spre public; • folosirea mai multor auxiliare; • entuziasm, pasiune; • respectarea publicului şi indicarea acestui fapt; • respectarea „firului conducător" al prezentării; • alocare de timp suficient pentru prezentare şi pentru întrebările din partea publicului; • vocabular bogat, variat, „pitoresc"; • analogia; • umorul; • întrebări clare şi la obiect.	• privire „în pământ", „în tavan" sau „piezişă"; • citirea materialului; • cel care prezintă devine spectatorul schimbului de replici dintre participanţi; • „a face pe nebunul" sau pe „băiatul / fata de gaşcă"; • gesturi „de închidere" (încrucişarea braţelor sau a picioarelor etc.); • gesturi prea ample şi ticuri care pot distrage atenţia; • „simpatia" (a simţi ca celălalt); • vorbirea cu spatele la public (când scriem la tablă sau la flip-chart etc.); • dependenţa de un aparat sau auxiliar (care se poate defecta sau lipsi); • plictis; • considerarea publicului format din adulţi drept unul format din copii; • divagaţii; • timp insuficient şi respingerea întrebărilor publicului pe acest motiv; • „clişeele verbale" („desigur", „credeţi-mă...", „deci...""); • univocitatea; • furia, supărarea, agresivitatea; • mai multe întrebări grupate în una singură şi întrebări „conducătoare".

B. MANAGEMENTUL TIMPULUI

În condiţiile unor probleme din ce în ce mai presante şi mai complexe ce apar în activitatea şcolară, mulţi profesori şi directori îşi manifestă interesul pentru modalităţile de utilizare eficientă şi efectivă a timpului lor. Această sarcină este deosebit de dificilă pentru directorii care trebuie să îşi împartă timpul între sarcinile de predare şi cele de manager.

1. TIMPUL CA RESURSĂ MANAGERIALĂ

Considerăm că timpul pe care un profesor îl petrece în şcoală se poate împărţi în :

■ **timp direct,** de activitate la clasă, în conformitate cu norma didactică şi cu orarul şcolii;

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

- **timp suplimentar** - necesar corectării lucrărilor scrise ale elevilor, caietelor, pregătirii lucrărilor practice, pregătirii pentru lecții, pregătirii subiectelor pentru lucrările scrise, ședințe de catedră, consilii profesorale, activitate la ora de dirigenție, diferite alte tipuri de ședințe etc.;
- **timp voluntar** - pentru activități culturale, sportive etc. cu elevii.

Un alt mod de a clasifica timpul este:

- **timp fixat strict** - fără posibilități de alegere, cum ar fi orele din orarul școlii, ședințele de consiliu de administrație sau de consiliu profesoral;
- **timp la dispoziția dumneavoastră** - în care aveți posibilitatea de a alege când, cum și unde vă veți pregăti planurile strategice, trimestriale, lunare, săptămânale sau veți coordona activitatea colegilor sau veți face treburile administrative etc.

Atât timpul fixat, cât mai ales cel aflat la dispoziția dumneavoastră poate fi utilizat mai eficient, însă cu cât aveți mai mult timp „la dispoziția dumneavoastră", cu atât tendința de a-l pierde va fi mai mare. Pentru evitarea acestei situații puteți încerca să faceți un „inventar" al modului în care folosiți timpul, notând toate activitățile pe care le întreprindeți precum și timpul dedicat fiecăreia. Apoi, veți grupa activitățile respective pe categorii (activități cu elevii - ore de curs, consultații etc., activități manageriale, activități cu părinții etc.). După ce veți face acest lucru cel puțin o săptămână veți putea vedea dacă modul dumneavoastră de a gestiona timpul este eficient sau nu răspunzând la următoarele întrebări:

- **În ce domeniu vi se pare că ați alocat mai puțin timp decât v-ați planificat?**
- **În ce domeniu vi se pare că ați alocat mai mult timp decât cel planificat?**
- **Cum ați putea să petreceți mai puțin timp în activități neplanificate sau în situații de criză?**
- **În ce domenii ați putea delega mai multe sarcini?**
- **În ce mod vă ajută sau vă stânjenește la îndeplinirea sarcinilor felul în care este aranjat biroul?**
- **În general, de ce eșuează încercările dumneavoastră de a vă optimiza utilizarea timpului?**
- **Cum ați putea să vă stabiliți mai bine domeniile prioritare de activitate?**

Cele ce urmează sunt concepute pentru a vă ajuta la găsirea unor răspunsuri adecvate la aceste întrebări.

În concepția managerială actuală, managementul timpului se referă în primul rând la optimizarea proiectării și planificării activității manageriale concentrându-se pe stabilirea obiectivelor, pe realizarea planificării zilnice și pe stabilirea priorităților organizaționale. Dar acest lucru nu trebuie absolutizat întrucât o planificare foarte riguroasă și rigidă este adesea contraproductivă (din cauza evenimentelor și problemelor neașteptate care sunt inerente), poate distruge climatul organizațional și poate deteriora relațiile interpersonale.

Elementele esențiale ale acestei concepții sunt prezentate în diagrama de mai jos:

	URGENT	NU E URGENT
IMPORTANT	**Crize** Probleme presante Proiecte cu termen fix I	**Planificare** Prevenire Cultivarea relațiilor II Recunoașterea noilor oportunități
NEIMPORTANT	Întreruperi, apeluri Corespondență, rapoarte, întâlniri Activități mărunte IV	Muncă de rutină Corespondență Conversație la telefon Timp irosit III Activități plăcute

După cum se observă din tabel, factorii determinanţi în stabilirea priorităţilor sunt urgenţa şi importanţa.

Cadranul I este şi urgent şi important. În general, numim activităţile cadranului I „crize" sau „probleme". Atâta timp cât managerul acţionează în cadranul I, el este continuu presat de situaţii de criză, va fi într-o situaţie continuă de stres şi va avea ca alternativă refugiul în activităţile neimportante şi neurgente din cadranul IV, lipsind timpul pentru activităţile din cadranele II şi III.

O altă categorie de manageri îşi petrece timpul în cadranul III al urgenţelor neimportante, având impresia că se află de fapt în cadranul I. Ei reacţionează la situaţiile urgente ca şi cum ar fi importante, focalizându-se pe activităţi pe termen scurt; activităţile pe termen lung le consideră lipsite de valoare. În general, putem spune că persoanele care îşi desfăşoară activitatea în cadranele III şi IV nu au calităţi manageriale şi nu au ce căuta într-o funcţie de conducere.

Managerul ideal se fereşte de cadranele III şi IV, reduce dimensiunile cadranului I şi îşi petrece cât mai mult timp în activităţi din cadranul II. Activităţile din acest cadran sunt cheia unui management eficient pentru că tratează lucruri care sunt cu adevărat importante fără a fi însă urgente (planificările pe termen lung, cultivarea relaţiilor, activităţile preventive, adaptarea planurilor la condiţii noi etc.). Pentru a avea timp pentru activităţile din cadranul II, managerul trebuie să reducă timpul alocat activităţilor din cadranele III şi IV, pentru că nu poate ignora activităţile din cadranul I: a spune „da" la activităţile importante din cadranul II înseamnă a învăţa să spuneţi „nu" altor activităţi, care adeseori par a fi urgenţe.

Această concepţie managerială a timpului este superioară altor concepţii prin câteva elemente esenţiale:

- e centrată pe principii şi permite managerului să gospodărească timpul şi resursele în contextul a ceea ce este cu adevărat important şi efectiv;
- se bazează pe conştiinţa morală şi dă prilejul managerului să îşi organizeze viaţa şi activitatea în conformitate cu aceasta;
- ajută managerul să îşi echilibreze viaţa, făcându-l să-şi precizeze rolurile, să-şi fixeze obiective precise şi programe săptămânale pentru fiecare rol în parte;
- planificarea săptămânală permite o viziune de ansamblu, care lărgeşte perspectiva limitată a planificării zilnice şi este mai operaţională decât planificarea lunară.

2. PRINCIPII DE MANAGEMENT EFICIENT AL TIMPULUI

La prima vedere, această problemă se referă la obţinerea de rezultate notabile într-un timp cât mai scurt sau de a obţine mai multe rezultate în acelaşi interval de timp. Problema este însă mai complexă, trebuind să se ţină cont de priorităţi, de obiectivele şi planurile stabilite, de modul de implementare, de evaluare a acestora etc. Putem realiza un management eficient al timpului nu rezolvând sarcinile la întâmplare sau în ordinea în care apar, ci raportându-ne la obiective şi priorităţi. Pentru aceasta, trebuie să ne planificăm foarte atent şi riguros[1]:

- **ce sarcini vrem să îndeplinim;**
- **care este ordinea de priorităţi;**
- **în cât timp;**
- **în ce relaţie se găsesc obiectivele fixate pe termen scurt, cu cele pe termen mediu şi lung, rezultatele pe care ni le-am propus;**
- **rezistenţa la evenimentele perturbatoare şi la tendinţele de irosire a timpului;**
- **instrumentul prin care monitorizăm realizarea sarcinilor şi modul în care ne-am planificat activitatea.**

Reamintim faptul că o sarcină complexă poate fi defalcată în probleme mai mici, a căror realizare este mai puţin dificilă. În acelaşi timp, trebuie să existe o corelare cât mai bună între planurile pe termen scurt şi cele pe termen mediu şi lung.

[1] Vezi şi capitolul dedicat managementului de proiect.

Planificarea eficientă a timpului are patru etape:

a. Stabilirea unui set de obiective axat pe un număr restrâns de domenii (considerate domenii cheie).

b. Planificarea activităților specifice îndeplinirii sarcinilor:

- pe durata planificată realizării complete a obiectivelor;
- săptămânal;
- zilnic.

c. Stabilirea priorităților, astfel încât:

- să se asigure o succesiune logică în îndeplinirea sarcinilor;
- să se asigure corelarea între complexitatea sarcinii și timpul alocat îndeplinirii ei.

d. Stabilirea de date precise la care să se facă evaluarea îndeplinirii sarcinilor.

Primul pas în optimizarea managementului timpului îl reprezintă îmbunătățirea planificării pe termen scurt - în special a celei zilnice.

Există numeroase modele de planificare zilnică în agendele care pot fi procurate din comerț (și vă sfătuim să vă procurați una!). Evident, dumneavoastră puteți avea propriul mod de planificare, adaptat personalității dumneavoastră, dar încercați să evidențiați câteva elemente importante: prioritățile zilei, sarcina cea mai importantă a săptămânii, celelalte activități pe care trebuie să le realizați, plasarea în decursul zilei a tuturor activităților (până la nivel de jumătate de oră, dacă se poate) precum și dacă activitățile respective pot fi sau au fost delegate altor persoane. În același mod puteți să vă planificați activitățile dintr-o săptămână și, apoi, dintr-o lună - utilizând agenda (planner-ul) procurat din comerț sau confecționat de dumneavoastră. Este bine să încercați să nu lăsați ca mai mult de 30% din timpul dumneavoastră să fie utilizat în activități neașteptate (deci, neplanificate). Veți vedea cum timpul parcă se dilată: veți fi capabil să realizați mai mult și mai bine, reducându-se considerabil și stresul resimțit.

Totodată, este bine să știți care sunt cele mai frecvente cauze ale „pierderii timpului":

- lipsa de obiective, de priorități și de planificare a activității;
- lucrul în condiții de criză;
- ședințele ineficiente;
- întreruperi frecvente în activitate;
- un birou prea încărcat cu lucrări care nu sunt urgente;
- solicitarea prea multor hârtii din partea colaboratorilor.

3. ORGANIZAREA „LOCULUI DE MUNCĂ"

Modul în care vă organizați biroul și masa de lucru în școala dumneavoastră este extrem de important pentru un management eficient al timpului. De altfel, se spune că performanțele se obțin din: 10% inspirație, 40% transpirație, 50% organizare.

Chiar dacă planificarea dumneavoastră zilnică este foarte bună, nu veți avea deplin succes în îndeplinirea sarcinilor dacă nu aveți aceeași grijă și pentru organizarea „locului de muncă", adică a biroului dumneavoastră, a sălii de ședințe, a cancelariei etc. De altfel, este recunoscut faptul că în școală se vehiculează extrem de multe hârtii: planificări anuale, trimestriale, planuri de lecții, procese-verbale de la ședințe, planificări ale diferitelor tipuri de activități extrașcolare, diferite situații și rapoarte etc.

Toate aceste documente trebuie sortate și depozitate - folosind un sistem de dosare (sau „tăvițe"). Principalele categorii care trebuie avute în vedere sunt:

- **documentele importante și pe care le folosiți frecvent** (zilnic sau aproape zilnic);
- **documentele care cuprind problemele urgente de rezolvat pe termen scurt;**
- **documentele** - importante sau mai puțin importante - **pe care le utilizați mai rar de o dată pe săptămână** (și

care pot fi depozitate în afara biroului dumneavoastră, dar la îndemână); aici, este foarte important sistemul de evidenţă şi de arhivare a hârtiilor care trebuie, în orice caz, scris şi afişat la vedere;

- **documentele neimportante şi neurgente;** dacă vă gândiţi că „le ţin, poate voi avea nevoie cândva de ele", este bine să le triaţi din când în când, pentru a vedea dacă şi-au păstrat utilitatea.

În plus, pe biroul de lucru trebuie să se mai găsească:

- agenda cu planificarea zilnică şi săptămânală a activităţii;
- mapa cu lucrările de efectuat în ziua respectivă.

De asemenea, pentru a evita distragerea atenţiei este bine ca pe birou să aveţi, la un moment dat, numai lucrurile şi hârtiile pentru rezolvarea problemei la care lucraţi. Este bine să vă notaţi pe hârtiile care vă vin termenele până la care trebuie rezolvate şi să le aranjaţi în ordine cronologică. În funcţie de importanţa lor, treceţi-le cât mai repede în planurile dumneavoastră zilnice sau săptămânale. Pentru problemele pe termen lung, vă puteţi organiza foarte bine punându-le anumite coduri de culori dosarelor, în ordinea importanţei şi urgenţei sau, dacă preferaţi, puteţi folosi coduri numerice.

În încheiere, vă oferim cele cincisprezece reguli ale unui bun management al timpului (conform V. Hall şi D. Oldoyd):

- Fixaţi-vă un program zilnic riguros în care să aveţi ore precis stabilite pentru diferite tipuri de şedinţe, întâlniri de lucru cu colegii, semnarea documentelor, informarea secretarei şcolii în legătură cu problemele nou ivite etc.
- Rezolvaţi problemele dificile, care necesită o concentrare maximă la orele când sunteţi în formă maximă; lăsaţi lucrurile minore pentru celelalte părţi ale zilei.
- Fixaţi-vă termene pentru toate sarcinile. Eventual, dacă sarcina este complexă şi se poate subdiviza, se pot introduce şi termene intermediare.
- Nu amânaţi unele sarcini importante numai pentru că vă sunt neplăcute. Vă vor apăsa, vă vor reduce capacitatea de muncă şi nu aveţi nici o şansă să devină mai plăcute cu trecerea timpului.
- Lăsaţi la o parte tot ce este neimportant. Multe aşa-zise probleme au tendinţa de a se rezolva de la sine.
- Analizaţi cauzele întreruperilor şi încercaţi să eliminaţi cât mai multe dintre ele.
- Fixaţi-vă anumite ore la care să nu puteţi fi deranjat şi informaţi-vă colaboratorii despre acest lucru. Informaţi-i şi care sunt orele la care sunteţi la dispoziţia lor.
- Îndepliniţi sarcinile una câte una pentru a vă putea concentra la realizarea lor.
- Fiţi concişi la telefon. Faceţi-vă în prealabil o listă cu problemele pe care doriţi să le discutaţi, iar în cursul convorbirii telefonice nu divagaţi.
- Strângeţi-vă ideile într-un singur loc. În momentul în care vă vine o idee notaţi-o într-o agendă, altfel s-ar putea să o uitaţi. Din când în când, consultaţi-vă agenda şi reţineţi ideile bune.
- Când abordaţi o problemă, încercaţi să o şi finalizaţi. Abordarea cu întreruperi va necesita timp mai îndelungat de rezolvare, veţi pierde din coerenţă şi înţelegere şi veţi pierde timp de fiecare dată pentru a intra din nou în problemă.
- La şedinţe, fixaţi durate precise pentru luările de cuvânt şi evitaţi întreruperile. Când există întreruperi frecvente, când toată lumea încearcă simultan să participe la discuţii, şedinţa se prelungeşte şi nu îşi atinge scopul.
- Fiţi selectiv. Învăţaţi să spuneţi NU. Întrebaţi-vă la fiecare nouă sarcină dacă sunteţi persoana potrivită pentru a o îndeplini.
- Faceţi-vă o regulă din a verifica periodic (de ex., la sfârşitul săptămânii) cum aţi folosit timpul în perioada dată şi încercaţi de fiecare dată să găsiţi căi de îmbunătăţire a programului dumneavoastră.
- Evitaţi să vă luaţi de lucru acasă. Este mai bine să rămâneţi mai mult timp în şcoală şi să vă terminaţi treburile urgente, iar în timpul petrecut acasă să fiţi detaşat de problemele şcolii.

C. MANAGEMENTUL STRESULUI

Managementul stresului este un domeniu complet nou pentru personalul care lucrează în învățământul românesc, de aceea riscă să fie ignorat sau subestimat. Sistemul școlar românesc a fost (și este încă) organizat potrivit concepției „rațional-birocratice" care postulează că organizația școlară funcționează într-un mediu social stabil și are o evoluție previzibilă. La rândul lui, mediul școlar era considerat ca fiind cvasistabil, resursele umane erau tratate ca niște simple „intrări" sau „ieșiri" în / din sistem. E drept că există reciclarea și perfecționarea, dar în care este vizată doar latura științifică a pregătirii personalului, latura psihologică fiind complet neglijată. Corpul profesoral („cadrele didactice") este tratat ca o masă amorfă asemenea cadrelor de partid, cadrelor militare etc.

1. STRESUL: DEFINIȚII ȘI FACTORI

Scopul acestui capitol este de a înfățișa strategiile pe care le pot folosi directorii pentru ca să poată face față stresului specific mediului școlar. Responsabilitatea pentru modul în care facem față stresului ne revine în primul rând nouă înșine, dar și organizației din care facem parte.

De obicei, stresul apare ca răspuns al organismului uman la o nouă provocare din viața noastră. El ne ajută, până la un punct, prin mobilizarea „energetică" a organismului, să facem față cu succes unei schimbări și / sau presiuni apărute în mediul nostru imediat. Stresul creează probleme doar atunci când devine patologic - adică atunci când răspunsul organismului este disproporționat față de amploarea stimulului respectiv sau când se permanentizează. Atunci motivația dispare, moralul e la pământ și se poate instala chiar boala.

Cuvântul stres a fost întrebuințat pentru prima dată de către Hans Selye într-un studiu apărut în anul 1935. Stresul a fost pus în legătură cu ceea ce Selye a numit „sindrom general de adaptare", care se caracterizează prin trei faze de evoluție: reacția de alarmă, stadiul de rezistență, stadiul de epuizare.

Reacția de alarmă este primul răspuns al organismului supus la stres. Acest proces înseamnă mobilizarea generală a forțelor de apărare ale organismului. În cazul în care agentul nociv continuă să acționeze, organismul intră în stadiul de rezistență sau de adaptare. Dacă agentul nociv este prea puternic, atunci organismul poate sucomba chiar în prima fază. În stadiul de epuizare, simptomele sunt asemănătoare cu cele din faza de alarmă. Un stres prea puternic poate determina prăbușirea mecanismelor de apărare ale organismului. Activarea forțelor de rezistență cu ajutorul cărora combatem stresul depinde de descoperirea punctului de la care începe să acționeze stresul. Înainte de a fi „scoși din funcțiune" de stres, oamenii trec prin mai multe faze.

În faza de alarmă, individul se simte amenințat sau deprimat și atunci organismul lui secretă o cantitate suplimentară de adrenalină, care îl ajută să facă față noilor cerințe. Dacă cerințele se mențin în continuare, individul intră în faza de rezistență, caracterizată prin agresivitate sau regresie la un comportament infantil, represiune sau retragere autistă. În timpul acestei faze, corpul răspunde prin creșterea tensiunii arteriale și, uneori, prin scăderea greutății. Dacă factorii stresanți sunt biruitori asupra mecanismelor de apărare, se instalează faza de epuizare, atât psihologică, cât și fizică.

Prin utilizarea analizei câmpului de forțe (Lewin), putem înțelege caracterul ambivalent al stresului. În unele situații suntem prinși la mijloc între două tipuri de forțe, cele care ne mână să facem ceva și cele care ne rețin. Factorii de stres pot fi considerați ca forțe care ne mână sau care ne presează să facem o schimbare. Dacă sunt prezente suficiente forțe care ne rețin, atunci se menține echilibrul cu factorii de stres. Dacă forțele care ne rețin sunt prea slabe ca să se opună forțelor care ne mână, atunci apare deteriorarea fizică și psihică, precum și deteriorarea relațiilor interpersonale.

În acest model al stresului există patru tipuri de factori de stres: potenţiali, temporali, situaţionali şi conflictuali.

- Prin **factori potenţiali** de stres înţelegem evenimentele posibile şi neplăcute care pot să apară oricând, cum ar fi: concedierea, o inspecţie etc.
- **Factorii temporali** de stres apar atunci când avem de făcut prea multe lucruri într-o perioadă prea scurtă de timp. Aceasta duce la supraaglomerare şi la sentimentul că timpul ne-a scăpat de sub control.
- **Factorii situaţionali** de stres se referă la evenimentele din viaţa personală, cum ar fi: moartea cuiva apropiat, divorţul, schimbarea domiciliului etc. De asemenea, ei pot include factori legaţi de mediul în care lucraţi şi trăiţi, de exemplu: orar supraîncărcat, izolare faţă de colegi etc.
- **Factorii conflictuali** de stres sunt aceia care rezultă din relaţiile interpersonale, de ex.: o ceartă cu un coleg, un conflict în cadrul catedrei etc.

Măsura în care aceşti factori de stres vă afectează sau nu depinde de mărimea forţelor de reţinere. Modelul prezentat cuprinde patru tipuri de forţe de reţinere: absenţa „comportamentului tipic cardiacilor" (indivizi predispuşi la boli coronariene şi moarte subită), condiţia fizică, competenţa interpersonală şi conştiinţa de sine.

- Un „comportament tipic cardiacilor" este asociat cu trei factori: o personalitate de „tip A", efectele rolului de „mascul dominator" şi „beţia muncii". Indivizii care au o personalitate de tipul A nu pot sta locului. Ei caută tot timpul competiţia, caută să realizeze mereu câte ceva şi nu au odihnă. Aceşti oameni au mereu senzaţia că aleargă după timpul pierdut. Rolul de mascul dominator este asociat cu o imagine de duritate, de tip imun la emoţii. Aceste caracteristici sunt incompatibile cu un management eficient al stresului. Aceşti oameni nu numai că nu pot să micşoreze stresul în şcolile sau inspectoratele pe care le conduc, ci îl măresc. Rezultatul este o creştere a numărului de subordonaţi care se îmbolnăvesc de ulcer, de afecţiuni coronariene sau psihice. „Beţia muncii" reprezintă tendinţa unor persoane de a-şi subordona viaţa activităţii profesionale. Cei subjugaţi de patima muncii lucrează neîntrerupt în paguba celorlalte domenii ale vieţii personale. Orele suplimentare, munca suplimentară la domiciliu şi preocuparea continuă cu problemele de serviciu duc, mai devreme sau mai târziu, la apariţia stresului.
- Condiţia fizică se menţine cu ajutorul exerciţiilor fizice realizate regulat. Cercetările arată că indivizii care au o bună condiţie fizică evită mult mai uşor decât ceilalţi efectele negative ale factorilor stresanţi. Din păcate, în lumea şcolii româneşti foarte puţine persoane joacă, din când în când, un meci de fotbal sau de baschet.
- Competenţa interpersonală se referă la abilitatea de a avea relaţii bune cu membrii familiei şi cu colegii de muncă. Aceste relaţii constituie o importantă forţă de reţinere cu ajutorul căreia facem faţă stresului.
- Dacă există conştiinţa modului de reacţie la stres, atunci creşte probabilitatea de aplicare a strategiilor antistres.

Oferim mai jos două liste de caracteristici care privesc managementul propriei persoane (conform V. Hall şi D. Oldroyd). În coloana din stânga sunt trecute caracteristicile managerilor care dovedesc competenţă în modul de a se conduce pe ei înşişi şi de aceea sunt mai puţin supuşi stresului negativ. În coloana din dreapta sunt trecute caracteristicile managerilor care nu prea reuşesc să se conducă pe ei înşişi şi de aceea sunt mai afectaţi de stresul negativ.

- evitaţi să cereţi prea mult
- aveţi o limită în ceea ce priveşte numărul de ore lucrate
- acceptaţi eşecul ca pe ceva inevitabil şi folositor
- folosiţi eficient timpul
- împărtăşiţi-vă sentimentele
- aveţi grijă să vă menţineţi o bună condiţie fizică
- menţineţi relaţii strânse cu oamenii

- nu spuneţi niciodată nu
- lucraţi prea multe ore
- nu acceptaţi eşecul
- nu folosiţi eficient timpul
- împărtăşiţi-vă foarte rar sentimentele
- neglijaţi condiţia fizică
- ţineţi oamenii la distanţă

2. REACȚIILE LA STRES

Stresul provoacă în organism modificări de natură chimică. De fapt, se modifică nivelul adrenalinei, ceea ce afectează creierul, modificându-se starea de spirit și cea emoțională. Adrenalina eliberează glucoza, relaxează căile respiratorii, stimulează inima, crește tensiunea arterială și accelerează circulația sanguină spre mușchi. Atunci când organismul este gata de luptă, respirația devine mai rapidă și se instalează starea de excitație. În același timp, digestia și excreția sunt inhibate. Noradrenalina provoacă contractarea vaselor sanguine. Ea servește la menținerea constantă a tensiunii, ceea ce duce la modificarea rezistenței arterelor. Prin urmare, o dată cu deteriorarea echilibrului chimic al creierului, datorită presiunilor emoționale sau stresului, apare și un dezechilibru al sistemului nervos care, menținut peste o anumită limită, are efecte negative. În vreme ce stresul slab este benefic și ne stimulează, stresul exagerat poate deveni nociv pentru sănătate. El poate produce anxietate, insomnie, imposibilitatea de a te concentra și depresie. Atunci când oamenii sunt într-o stare de tensiune, caută să se elibereze recurgând la activități precum fumatul, consumul de alcool sau de droguri.

De exemplu, cea mai „spectaculoasă" reacție la un factor stresant este criza de panică însoțită de simptome cum ar fi: transpirația, palpitațiile, sufocarea, amețeala, greața, senzația de ireal. Crizele de panică se pot declanșa din diferite cauze. Unele persoane au rău de înălțime, altele se simt rău în metrou. Există chiar persoane care manifestă o teamă patologică față de șefi.

Alte reacții posibile la factorii stresanți sunt prezentate în lista de mai jos (după J. Dunham). Ar fi bine să verificați în ce măsură manifestați aceste comportamente: dacă sunt frecvente, ar fi cazul să reduceți, pe cât posibil, factorii stresanți de la locul de muncă.

- creștere mare a consumului de alcool;
- conflicte conjugale / familiale;
- reducerea drastică a relațiilor cu persoanele din afara școlii;
- agresivitate excesivă care se manifestă în relațiile cu elevii, colegii sau cu persoanele din afara școlii;
- sentimentul de incapacitate de a face față situației;
- irascibilitate;
- senzația de izolare;
- lipsă de chef;
- incapacitatea de a lua decizii;
- rezultate modeste, chiar dacă se depune a mare cantitate de efort, cu frustrările asociate;
- incapacitatea de concentrare;
- depresie nervoasă;
- dureri de cap;
- manii (mai mari sau mai mici...);
- senzația de teamă;
- sentimentul vinovăției;
- supraalimentare;
- lipsa de poftă de mâncare și pierdere în greutate;
- apariția unor eczeme;
- creșterea numărului de țigări fumate;
- creșterea numărului de ore petrecute în fața televizorului;
- sensibilitate exagerată la critică;
- dureri de spate;
- apatie;
- dorința de a renunța la învățământ;
- refuzul contactului cu colegii și lipsa dorinței de a-i ajuta;
- neliniște și nerăbdare;
- insomnie.

3. STRATEGII ANTISTRES

În actualele condiții de austeritate din România, cea mai ieftină metodă de a reduce stresul este aceea a practicării la domiciliu a unui / unor exerciții de relaxare. De asemenea, sunt utile discuțiile zilnice cu soțul / soția sau un prieten pentru a vă împărtăși necazurile și temerile. Cine are posibilități materiale poate practica măcar o dată pe săptămână un sport: tenis, înot etc. sau, la sfârșitul săptămânii poate face o excursie în zona montană pentru „reîncărcarea bateriilor". Din păcate, majoritatea directorilor de școală și a inspectorilor nu știu ce efect are stresul asupra eficacității muncii personalului didactic. Din cauza faptului că nu au fost pregătiți în acest domeniu, ei nu numai că nu încearcă să micșoreze stresul în unitățile pe care le conduc, ci îl

măresc deoarece au un stil managerial autoritar, întreţin o atmosferă de „război de gherilă" cu ceilalţi angajaţi.

Strategiile cu ajutorul cărora pot fi limitate efectele negative produse de stres şi câştigarea unei stări de stabilitate mentală sunt următoarele:

- **tehnicile de relaxare fizică;**
- **tehnicile de control mental;**
- **exerciţiile fizice;**
- **tehnicile de respiraţie.**

Toate aceste strategii se cer a fi iniţiate cu ajutorul unui specialist - în special tehnicile de respiraţie şi tehnicile de control mental. În privinţa exerciţiilor fizice, menţionăm că există atât literatură suficientă, cât şi oportunităţi pentru a le practica: multe şcoli au săli şi terenuri de sport. Excursiile de sfârşit de săptămână, chiar curăţenia din casă sau spălarea maşinii pot fi folosite cu acest rol. De aceea, în cele ce urmează ne vom opri asupra exerciţiilor de relaxare.

Întreruperea activităţii stresante sau iniţierea alteia noi este una din cele mai simple metode de relaxare. De exemplu, faceţi o mică plimbare, înotaţi, ascultaţi muzică, faceţi o baie. Toate aceste activităţi vă pot ajuta să „întrerupeţi" stresul. Pentru a reduce în mod eficient stresul, trebuie să vă alcătuiţi un program zilnic, cât mai echilibrat. E bine ca în programul zilnic să includeţi exerciţii fizice, mese regulate, odihnă şi somn suficient (7 - 8 ore). În afara întreruperii activităţilor stresante şi a asigurării unui anumit nivel de varietate a activităţii zilnice, vă propunem câteva exerciţii (verificate !):

- **EXERCIŢIUL 1:** Strângeţi pumnii tare în timp ce număraţi în gând până la 10. Deschideţi pumnii şi relaxaţi-vă tot corpul.
- **EXERCIŢIUL 2:**
  - Aşezaţi-vă confortabil cu capul şi gâtul sprijinite pe o pernă.
  - Lăsaţi braţele libere, moi, pe lângă dumneavoastră, degetele desfăcute şi moi.
  - Închideţi ochii şi încercaţi să nu vă gândiţi la nimic.
  - Lăsaţi muşchii să se relaxeze (începând de la picioare), până când veţi simţi tot corpul greu şi moale.
  - Lăsaţi umerii moi şi relaxaţi-vă maxilarele.
  - Trageţi încet aer pe nas până când simţiţi plămânii plini şi muşchii abdominali ridicaţi.
  - Înainte de a apărea senzaţia de încordare, daţi aerul afară pe gură, încet, cu un oftat adânc.
  - Repetaţi până când vă simţiţi complet relaxat.
- **EXERCIŢIUL 3:** Trageţi mult aer în piept şi ţineţi-vă respiraţia timp de 10 secunde. Expiraţi dintr-o suflare şi relaxaţi-vă tot corpul.
- **EXERCIŢIUL 4:** Imaginaţi-vă că vă încălziţi la soare, până când simţiţi că vi se încălzesc mâinile.

În momentul în care relaxarea a devenit o necesitate pentru practicanţii (stresaţi !) ai multor meserii şi ocupaţii, inclusiv cea de manager, repertoriul metodelor şi al tehnicilor de relaxare s-a dezvoltat foarte mult. Întrucât ele trebuie practicate sub directa îndrumare a unui specialist şi prezentarea lor detaliată depăşeşte ambiţiile acestui manual, nu vom face, în încheierea acestui capitol, decât o enumerare a lor. Este vorba de:

- **hipnoza;**
- **relaxarea progresivă** (Edmund Jacobson);
- **sofrologia** (Alfonso Caycedo);
- **training-ul autogen** (Heinrich Schultz);
- **vizualizarea;**
- **yoga, zen şi alte tehnici orientale.**

II

LEXICON MINIMAL DE MANAGEMENT

NOTĂ: Textul de față constituie proprietatea intelectuală a autorului. Orice referire sau citare se va face indicând sursa:
Șerban IOSIFESCU. **Lexicon minimal de management - funcții manageriale,** București, 1996.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

AVERTISMENT

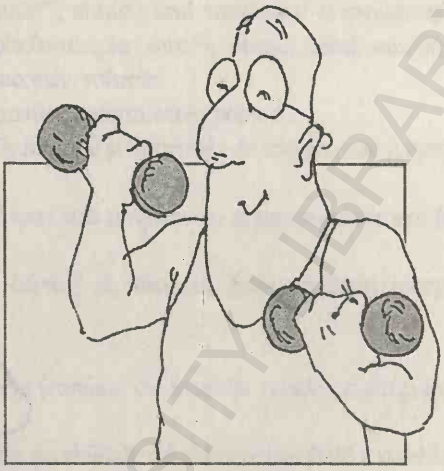
Acest „Lexicon" nu se doreşte a fi o prezentare exhaustivă a domeniului, atât de vast, cum este cel al managementului, ci doar un punct de vedere relativ la funcţiile manageriale esenţiale, aşa cum apar ele în literatura de specialitate. Pornind de la o serie de concepte generale (cum ar fi „activitate umană", „conducere", „management" ş.a.), această focalizare a demersului nostru este determinată de faptul că managerul trebuie să îndeplinească toate aceste funcţii, într-o măsură mai mare sau mai mică, indiferent de domeniul de activitate şi de nivelul ierarhic la care se află.

Este evident faptul că, de la această regulă, managerul şcolar nu face excepţie, iar reforma sistemelor şi proceselor manageriale implică evoluţia de la o viziune „îngust administrativistă" asupra conducerii sistemului şcolar la una largă, coerentă, care impune, la rândul ei, abilitarea şi capacitarea funcţională a viitorilor manageri.

Acest „Lexicon" îşi propune o viziune unitară asupra domeniului şi asupra termenilor manageriali. Ne-am hotărât să prezentăm termenii în ordine alfabetică pentru a facilita consultarea şi utilizarea lor. De asemenea, am căutat să depăşim nivelul simplelor definiţii de dicţionar, în direcţia unor descrieri şi explicaţii mai extinse pentru conceptele în discuţie.

Ideile prezentate sunt rodul unui demers personal de sinteză a diferitelor concepţii, aşa cum apar ele prezentate în literatura de specialitate. Ca urmare, cu excepţia cazurilor în care ideile aparţin în exclusivitate unui/unor autor(i) cunoscuţi, nu am considerat necesară indicarea originii diferitelor contribuţii şi formulări întrucât, pe de o parte, paternitatea lor este multiplă şi/sau incertă şi, pe de altă parte, discursul ar fi fost extrem de încărcat şi fragmentat. La sfârşitul lucrării există totuşi o bibliografie generală.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



ACTIVITATE

Definiţie de lucru:

Activitatea umană conştientă poate fi definită drept intervenţia intenţionată, teleologică (având scop), modificatoare de mediu şi de sine, a indivizilor, grupurilor şi organizaţiilor.

Orice activitate, oricât de simplă ar fi, poate fi descompusă într-o serie de componente:

AUTORUL, care are o **FINALITATE** (= scop, obiectiv etc.), pentru realizarea căreia elaborează un **PLAN** şi declanşează un **IMPULS INTENŢIONAL**;

MATERIALUL (= ceea ce urmează a fi transformat în produs), **UNEALTA** (= ceea ce determină transformarea materialului în produs prin transmiterea sau producerea forţei necesare) şi **MIJLOACELE** (= ceea ce mijloceşte acţiunea uneltei şi, prin aceasta, transformarea materialului în produs);

MODUL (= metoda, procedeul etc.), **„DRUMURILE"** şi **„ÎNCĂPERILE"** (= restricţiile care limitează intervenţia agentului şi posibilităţile uneltelor şi ale mijloacelor) şi **REZULTATUL** (= produsul, opera).

Există valori specifice ale acţiunii, întrucât o acţiune nu poate fi „adevărată" sau „falsă", „bună" sau „rea", „frumoasă" sau „urâtă". Acestea sunt:

EFICACITATEA: măsura în care o acţiune sau activitate realizează finalităţile propuse;

ECONOMICITATEA: măsura în care acţiunea sau activitatea a consumat resursele disponibile (fizice şi psihice ale agentului, materiale, unelte, mijloace etc.);

EFICIENŢA: măsura relaţiei între eficacitate şi economicitate - realizarea finalităţilor propuse, cu un consum cât mai mic de resurse;

EFECTIVITATEA: măsura relaţiei între eficienţă şi utilitate - gradul în care rezultatul acţiunii sau al activităţii satisface nevoi reale ale agentului sau ale unui „beneficiar" desemnat.

COMUNICARE

Definiție de lucru:

Comunicarea reprezintă un proces (de regulă intenționat) prin care se transferă informații și înțelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaționale/organizații în întregul lor.

COMPONENTELE esențiale ale comunicării (conform H.D. Laswell) sunt: emițătorul, mesajul, canalul, receptorul și rezultatul comunicării. Acesta din urmă este esențial pentru judecarea oricărei comunicări, existând mai multe trepte de efectivitate:

RECEPTAREA comunicării;

ÎNȚELEGEREA mesajului;

ACORDUL referitor la conținutul comunicării;

ACCEPTAREA intențiilor emițătorului;

SCHIMBAREA (în cunoaștere, atitudini, comportament) produsă la receptor.

CANALELE comunicării pot fi:

FORMALE, definite prin structura organizațională și destinate explicit circulației informaționale necesare realizării sarcinilor specifice și atingerii scopurilor organizaționale;

INFORMALE, necuprinse în structura organizațională, destinate comunicării între indivizi și/sau grupuri, în interesul sarcinilor de serviciu și în afara lor; aceste canale ale comunicării sunt mult mai rapide și, adesea, mai eficiente decât cele formale; de aceea se poate constata o tendință de deformalizare a comunicării organizaționale, cu atât mai mult cu cât 45% din timpul managerului este dedicat comunicării în afara structurilor formale (C. Carnall).

Comunicarea poate fi **unidirecțională** (cu „sens unic"), atunci când emițătorul și receptorul au poziții fixe, sau **bi/multidirecțională** (cu „dublu/multiplu sens"), atunci când emițătorul (emițătorii) și receptorul (receptorii) își schimbă, succesiv, rolurile.

În funcție de **direcția** și **sensul** de circulație a informației, comunicarea poate fi:

VERTICALĂ, între niveluri ierarhice diferite, pe liniile formale și informale de comunicare și decizie. Ea poate fi **ascendentă** sau **descendentă.**

ORIZONTALĂ, la același nivel ierarhic, în interiorul unei subcomponente organizaționale sau între subcomponente diferite, dar de nivel echivalent.

OBLICĂ (sau diagonală), între niveluri ierarhice diferite, și, totodată, între emițători/receptori situați în subsisteme organizaționale diferite.

FORMELE PRINCIPALE de comunicare în organizație (corelate cu anumite canale privilegiate de vehiculare a înțelesurilor) sunt:

COMUNICAREA ORALĂ - cu avantajele: rapiditate, posibilitate de obținere imediată a unui feed-back și/sau a unui răspuns, naturalețe și posibilitate de personalizare.

COMUNICAREA SCRISĂ - cu avantajele: structurare mai elaborată și mai adecvată, difuzare mai rapidă și posibilitatea accesului la un număr mare de receptori, ușurința stocării.

REGULILE COMUNICĂRII EFICIENTE (conf. D. Popescu) ar fi:

ASCULTAREA - cine nu ascultă nici nu știe ce spune și despre ce vorbește.

SCHIMBUL - comunicarea trebuie să aducă beneficii tuturor părților implicate, atât în plan intelectual cât și afectiv.

ANTICIPAREA - orice comunicare trebuie să aibă un scop a cărui atingere să fie rezultatul interacțiunii.

VOINȚA DE COMUNICARE - prin acceptarea criticii și a exprimării dezacordului.

CREDIBILITATEA - a fi autentic este mai important decât a avea dreptate (M. Fabre).

MULTILATERALITATEA - multiplicarea canalelor, tipurilor, direcțiilor, sensurilor și formelor de comunicare.

RESPECTUL IDENTITĂȚII FIECĂRUI PARTENER DE COMUNICARE.

CONDUCERE

Definiție de lucru:

Conducerea se referă la conceperea și supervizarea unei activități, aceste dimensiuni fiind separate (neexclusiv) de realizarea efectivă a activității respective.

Această separare se poate realiza:

LA NIVEL REFLEXIV (= referitor la propria activitate - numai astfel devenind posibilă „autoconducerea"); aceeași persoană concepe activitatea, o realizează și constată atingerea scopului propus;

LA NIVEL TRANZITIV (referitor la activitatea altor persoane/grupuri/ organizații);

în acest caz, separarea poate fi:

ABSOLUTĂ - conceperea și supervizarea activității de alte persoane (grupuri, organizații) decât cele care o realizează efectiv (este definiția clasică a conducerii - „realizarea obiectivelor prin alții");

RELATIVĂ - separarea între conceperea/supervizarea acțiunii și realizarea ei nu este netă și poate varia de la o acțiune la alta și chiar de la un moment la altul al aceleiași acțiuni (este, de exemplu, cazul conducerii participative sau al conducerii pe bază de expertiză).

Conducerea poate fi:

FORMALĂ, atunci când persoana (sau grupul) conduce în virtutea poziției în ierarhia unei organizații - persoana (grupul) desemnată (desemnat) are autoritatea, dreptul și chiar obligația de a conduce, de a da ordine și a decide;

INFORMALĂ, atunci când o persoană este aleasă în calitate de conducător („lider") al unui grup prin consensul membrilor săi; liderul are puterea de a conduce, de a da ordine și a decide. În multe cazuri, conducerea formală și cea informală aparțin aceleiași persoane.

Conducerea mai poate fi:

DIRECTĂ - de la o persoană (grup) la alta (altul);

INDIRECTĂ - exercitată prin intermediari (persoane, grupuri, structuri formale) care transmit deciziile și raportează îndeplinirea lor.

BCU IAȘI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

CONDUCERE OPERAȚIONALĂ

Definiție de lucru:

Conducerea operațională reprezintă utilizarea concretă și coordonarea la nivel formal și informal a resurselor umane și non-umane (financiare, materiale, informaționale și de timp), în vederea aplicării planului stabilit și obținerii rezultatelor scontate.

Discuție: În ultimul timp, este utilizat termenul de „leadership" pentru desemnarea acestei funcții manageriale, avându-se în vedere tocmai mutarea accentului strategic, de la impersonalele operațiuni cu resurse materiale sau financiare, la resursele umane, cu toate implicațiile personalizării relației conducător-conduși.

Conducerea operațională are trei **aspecte esențiale:**

DECIZIA CURENTĂ - referitoare la derularea concretă a acțiunilor;

REZOLVAREA DE PROBLEME - procedurile de generare, evaluare și selecție, aplicate succesiv situațiilor problematice soluțiilor și căilor de implementare a acestora;

STILURILE MANAGERIALE - ca moduri alternative de abordare a situației concrete.

CONȚINUTUL conducerii operaționale constă în monitorizarea transformării „intrărilor" sistemului în „ieșirile" scontate, utilizând: (a) procesele interpersonale de comunicare; (b) activitatea, în context concret, legată de atingerea obiectivelor organizaționale.

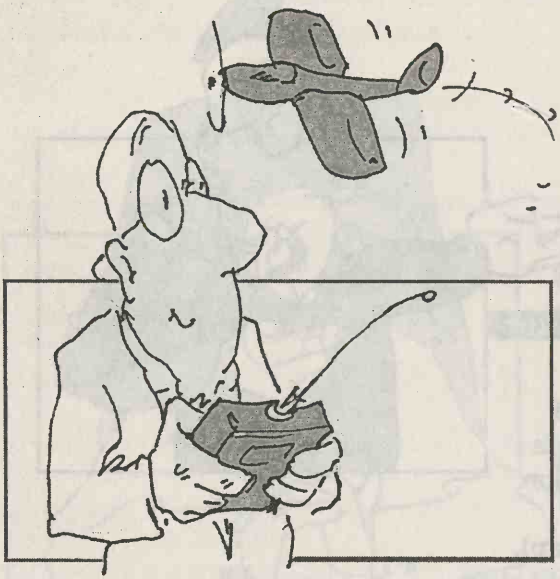
ARIILE DE COMPETENȚĂ care trebuie stăpânite în realizarea acestei funcții sunt (conform W. Bennis):

MANAGEMENTUL ATENȚIEI - capacitatea de a comunica clar obiective și de a direcționa eforturile angajaților;

MANAGEMENTUL ÎNȚELESURILOR - capacitatea de a crea și comunica înțelesuri pentru ca acestea să fie însușite și utilizate de către angajați;

MANAGEMENTUL ÎNCREDERII - capacitatea de a fi consistent în împrejurări complexe și dilematice, astfel încât managerul (liderul) să fie un sprijin pentru angajați;

MANAGEMENTUL DE SINE - capacitatea de autocunoaștere și evoluție.



CONTROL / EVALUARE

Definiție de lucru:

Controlul reprezintă un set de proceduri pentru evaluarea raportului dintre performanțele obținute, intenționate precum și pentru corectarea rezultatelor în sensul dorit.

DISCUȚIE: Controlul este inseparabil legat de proiectare, deoarece proiectul trebuie să prevadă și criteriile (standardele), chiar și instrumentele pentru control iar, pe de altă parte, rezultatele controlului constituie baza esențială pentru reluarea procesului de proiectare.

Un sistem efectiv de control trebuie să îndeplinească mai multe **condiții:**
„curgerea" în flux continuu a informației și înlăturarea barierelor în comunicare;
flexibilitatea;
simplitatea și înțelegerea lui de către „controlori" și „controlați";
eficiența (să consume mai puține resurse decât economisește prezența lui);
oportunitatea (să prevină apariția disfuncțiilor majore și ireversibile);
operarea pe baza excepțiilor (adică să se refere la ceea ce iese din limitele acceptabile ale sistemului/procesului respectiv).

Orice demers de control respectă mai multe **etape:**
MĂSURAREA performanței (din punct de vedere cantitativ și calitativ) în funcție de criteriul acceptat;
COMPARAREA și **EVALUAREA** variației între efectele obținute și cele dezirabile;
ACȚIUNEA CORECTIVĂ constă fie în revizuirea obiectivelor (dacă performanța este mai mare decât așteptările), fie în îmbunătățirea performanței (dacă aceasta este mai mică decât așteptările).

În afara **criteriilor** pentru control deja menționate și care sunt corelate cu atingerea obiectivelor (**eficacitate, economicitate, eficiență și efectivitate**), mai menționăm:
obținerea controlului (chiar a monopolului) asupra resurselor și pieților strategice;
absența stărilor conflictuale;
satisfacerea intereselor strategice ale „grupurilor de interes".

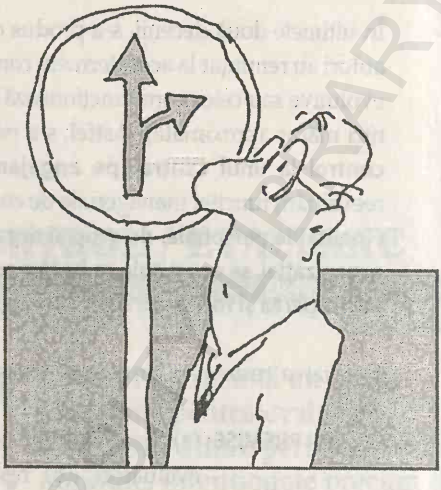
În ultimele două decenii, s-a produs o **extindere** si o **îmbogățire** a conceptului de „control". Unii autori au renunțat la acest termen, considerându-l specific doar sistemelor homeostatice și nu celor evolutive sau celor care funcționează în medii „turbulente" (a căror dinamică viitoare nu poate fi nici măcar aproximată). Astfel, s-a postulat, necesitatea **trecerii de la un management centrat pe control la unul centrat pe angajament implicativ** (R.E. Walton), afirmându-se necesitatea reevaluării funcției manageriale de control în direcția **centrării ei pe dezvoltarea resurselor umane. Finalitățile personale, de grup și organizaționale, cunoscute și împărtășite de către toți membrii organizației, se constituie ca bază a activității evaluative și corective, iar motivarea, comunicarea, participarea și formarea** devin condiții inițiale ale existenței și ale dezvoltării oricărei organizații.

Evaluarea resurselor umane se transformă în esența funcției manageriale de control, care va căpăta:

NOI PREMISE: (a) lipsa oricăror prejudecăți, încrederea și respectul reciproc între evaluați și evaluatori; (b) resursele și constrângerile existente la nivelul organizației concrete; (c) obiectivele concrete - organizaționale și personale -; (d) autoevaluarea ambelor părți și diversificarea surselor de informație.

NOI NOTE DEFINITORII, evaluarea devenind: (a) o componentă esențială a managementului; (b) o comunicare în dublu sens, între evaluatori și cei evaluați; (c) un proces de sprijinire a celor evaluați în dezvoltarea lor profesională și personală; (d) o bază pentru dezvoltarea modalităților în care organizația susține dezvoltarea resurselor umane.

NOI REZULTATE: (a) programe concrete de dezvoltare profesională și/sau personală pentru cei evaluați; (b) programe pentru crearea și extinderea resurselor și a oportunităților profesionale oferite de către organizație; (c) creșterea performanței, a motivației și dezvoltarea generală a organizației.



CULTURĂ ORGANIZAŢIONALĂ

Definiţie de lucru:

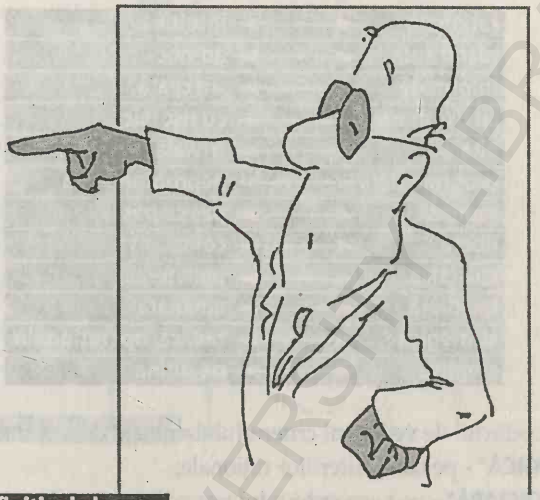
Cultura organizaţională reprezintă un complex specific de valori, credinţe conducătoare, reprezentări, înţelesuri şi căi de gândire împărtăşită de membrii unei organizaţii, care determină modurile de comportare în interiorul şi în afara organizaţiei şi care sunt transmise noilor membri drept corecte.

Cultura organizaţională este **structurată pe două niveluri:**

Un nivel **superficial**, vizibil, ale cărui componente sunt secundare (derivate), care cuprind: (a) **simbolurile** (emblemele de marcă) şi **sloganurile**; (b) **ceremoniile** şi **ritualurile** care pot fi, la rândul lor: „de trecere", „de întărire", „de integrare", „de reînnoire"; (c) **„miturile"** (povestirile) şi **„eroii"**; (d) **modelele comportamentale** (inclusiv vestimentaţia şi atitudinile corporale); (e) **„jargonul"** (limbajul profesional şi/sau organizaţional).

Un nivel **profund**, care cuprinde elementele propriu-zise, definitorii, ale culturii organizaţionale, nivel construit treptat, ca rezultat al istoriei organizaţiei şi al interacţiunii specifice cu mediul. Aceste elemente nu sunt direct vizibile ci pot fi numai deduse (utilizând un aparat teoretic adecvat) din cele superficiale. Componente sunt: **valorile, credinţele conducătoare, reprezentările, înţelesurile** şi **modelele** („patternurile") **de gândire** — inclusiv cele oferite prin profesionalizarea specifică.

CULTURA ORGANIZAŢIONALĂ PUTERNICĂ este esenţială pentru orice proces de dezvoltare organizaţională. Între condiţiile **(re)construcţiei culturale** enumerăm: (a) cunoaşterea, de către toţi membrii organizaţiei, a obiectivelor organizaţionale şi a expectaţiilor; (b) exprimarea deschisă şi împărtăşirea largă a valorilor şi a celorlalte componente culturale; (c) edificarea încrederii reciproce între manageri şi salariaţi; (d) considerarea schimbării ca oportunitate şi nu ca ameninţare; (e) încurajarea inovaţiilor şi a creativităţii; (f) acordarea unui timp suficient pentru „normalizarea" noilor sisteme; (g) recunoaşterea „dreptului de a greşi".



DECIZIE

Definiție de lucru:

Decizia reprezintă opțiunea pentru un curs al unei acțiuni în detrimentul altora posibile ; deci, există proces decizional numai acolo unde apar mai multe posibilități alternative de desfășurare pentru acțiunea respectivă.

Procesul decizional se realizează în mai multe **faze** și **etape**:

FAZA PREDECIZIONALĂ: (a) definirea problemei; (b) colectarea datelor relevante și consultarea experților; (c) dezvoltarea soluțiilor alternative; (d) aprecierea consecințelor posibile și probabile ale fiecărei soluții și consultarea părților interesate;

FAZA DECIZIONALĂ: (e) selectarea soluției optime;

FAZA POSTDECIZIONALĂ: (f) comunicarea deciziei; (g) implementarea soluției alese; (h) evaluarea rezultatelor obținute.

Pentru faza **predecizională,** recomandăm **metoda multicriterială** care constă în: (a) stabilirea obiectului deciziei și listarea întrebărilor cărora soluția trebuie să le răspundă; (b) stabilirea criteriilor esențiale care vor defini soluția optimă (criterii generale: dezirabilitatea, necesitatea, prioritatea, fezabilitatea, acceptabilitatea, claritatea, adecvarea - conf. B. Caldwell și J. Spinks - și criterii specifice fiecărui caz în parte); (c) ierarhizarea criteriilor; (d) compararea tuturor soluțiilor cu toate criteriile; (e) identificarea riscurilor soluțiilor mai bine plasate. Urmează, apoi, luarea deciziei, după cântărirea avantajelor și dezavantajelor soluției alese.

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Există o serie de dimensiuni specifice deciziei. Decizia poate fi (conform: M. Vlăsceanu; C. Wilkingson şi E. Cove):

raţională	⟷	**intuitivă**
planificată	⟷	**ad-hoc**
informată	⟷	**„în ceaţă"**
cu risc mare	⟷	**cu risc mic**
vitală	⟷	**trivială**
programabilă	⟷	**neprogramabilă**
radicală	⟷	**pas cu pas**
liberă	⟷	**constrânsă**
colectivă	⟷	**unilaterală**
imediată	⟷	**amânată**
strategică	⟷	**tactică/ operaţională**
creativă	⟷	**de rutină**

Din punctul de vedere al criteriului dominant de selectare a soluţiei, decizia poate fi:
„LOGICĂ" - pe baza criteriilor raţionale;
„JUDICIARĂ" - pe baza criteriului precedenţei (se adoptă soluţia consacrată deja);
„EMOŢIONALĂ" - pe baza impactului afectiv produs de posibilele soluţii;
„POLITICĂ" - pe baza intereselor individuale şi/sau de grup;
„PRAGMATICĂ" - pe baza criteriului utilităţii imediate.

Elementele situaţiei concrete care trebuie analizate în cadrul procesului decizional sunt (conf. J. Valérien):
„ACTORII": propria persoană (decidentul), subordonaţii, alte persoane şi grupuri interesate / afectate (statut, interese, motivaţie, atitudini, competenţe, informaţii deţinute etc.);
„SCENA": structura organizaţiei, canalele de comunicare (formale şi informale), nivelurile ierarhice etc.
„REGULILE JOCULUI": cultura organizaţională, factori sociali şi politici, presiunile diferitelor grupuri de interes, relaţiile de putere etc.;
„INTRIGA": sarcina de lucru şi problemele supuse deciziei, alternativele posibile de acţiune şi „sistemul de sprijin al deciziei" („Decision Support System") care reprezintă o bancă de date şi de modele (analitice sau de alt tip) necesare procesului decizional.

În procesul decizional pot interveni şi blocaje produse de (conform D. Oldroyd şi V. Hall):
neclaritatea valorilor individuale;
neclaritatea scopurilor personale şi organizaţionale;
lipsa capacităţii de rezolvare a problemelor;
creativitatea redusă;
influenţa redusă în organizaţie.

DOCTRINE MANAGERIALE ESENȚIALE

„MANAGEMENTUL ȘTIINȚIFIC" a apărut în primele decenii ale secolului nostru, ca o creație a celor numiți „părinții" managementului (F.W. Taylor, H. Fayol, H. Gantt, F. și L. Gilbreath ș.a.). Principiile de bază ale acestei doctrine sunt:

sarcinile (funcțiile) principale ale managerului sunt: planificarea, organizarea, comanda, coordonarea și controlul producției și activităților conexe;

există posibilitatea stabilirii științifice a mișcărilor optime (ca timp și efort) necesare realizării unei anumite operații; există o singură cale optimă („one best way") de organizare concretă a producției;

muncitorii pot fi și trebuie formați pentru a realiza, la nivel optim, cerințele producției de masă (pe bandă rulantă); **recompensele și sancțiunile sunt „uneltele" esențiale** ale managerului.

„ȘCOALA RELAȚIILOR UMANE", inițiată de E. Mayo și echipa de la „Hawthorne Studies" în anii '20-'30, s-a dezvoltat pornind de la constatarea că productivitatea nu crește în măsura așteptată, oricât de științific ar fi organizată munca, deoarece:

relațiile informale din cadrul echipelor de muncă au o mare influență asupra productivității individuale și de grup;

stilul managerial este foarte important pentru eficiența generală a organizației.

„ȘCOALA CALITĂȚILOR", dezvoltată mai ales în anii '50 și '60, are foarte mulți reprezentanți (îl amintim aici pe R. Stogdill), care încercau să explice eficiența organizațională prin calitățile personale ale managerilor. Însă, la jumătatea anilor '70, s-a constatat că:

există mari diferențe între autori: doar circa 5% dintre calități sunt comune majorității listelor întocmite (C. Handy);

nici o trăsătură personală nu este esențială pentru conducere, indiferent de situație; transferul diferitelor calități de la o situație la alta este problematic;

calitățile personale, atunci când există, pot crește eficacitatea activității manageriale dacă sunt adecvate situației concrete.

„ABORDĂRILE ŞI TEORIILE SISTEMICE", apărute în anii '60, reprezintă primul set de concepţii care analizează organizaţia ca **sistem deschis** şi care iau în calcul caracterul ciclic al activităţii organizaţionale. Dintre reprezentanţii acestei orientări, îi amintim pe E. Trist, F.E. Emery, D. Katz, R.L. Kahn. Premisele de bază ale acestor abordări sunt:

organizaţiile sunt sisteme deschise, cărora li se aplică nişte **intrări** (personal, energie, materii prime, informaţie, bani etc.) care suferă nişte **prelucrări,** din care rezultă anumite **ieşiri** (produse servicii, informaţie etc.);

principalele variabile organizaţionale sunt oamenii, tehnologia, structura organizaţională şi mediul;

structura şi funcţionarea organizaţiei depind de tipul de mediu în care funcţionează (stabil/schimbător, previzibil/imprevizibil etc.).

organizaţiile trebuie să evolueze pentru a se putea adapta unui mediu social (definit tot mai des ca aflându-se în schimbare rapidă şi imprevizibilă).

„TEORIILE SITUAŢIONALE (contingency theories)" reprezintă abordările dominante de la sfârşitul anilor '60 şi până în prezent. La rândul lor, ele s-au dezvoltat din teoriile sistemice. Dintre reprezentanţii acestor orientări, îi enumerăm pe J. Woodward, F. Fiedler, J. Adair, P.R. Lawrence, J. Lorsch, K. Blanchard. Ele se bazează pe următoarele presupoziţii:

„design"-ul organizaţional, tipul, forma şi stilul concret de management sunt dependente de o multitudine de factori şi parametri organizaţionali interni şi externi;

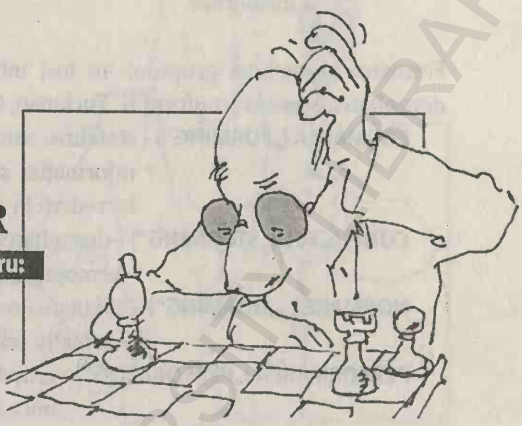
cei mai importanţi parametri situaţionali sunt mediul extern, tehnologia, competenţele şi motivaţia personalului;

activitatea managerială trebuie să răspundă nu numai cerinţelor impuse de realizarea sarcinilor şi obiectivelor prestabilite, ci şi nevoilor indivizilor şi grupurilor care fac parte din organizaţia respectivă;

nu există stil managerial „bun" sau „rău" prin definiţie ci numai stil managerial adecvat/inadecvat situaţiei concrete.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

FORMAREA ȘI ORGANIZAREA GRUPURILOR/ CONSTRUCȚIA ECHIPELOR



Definiții de lucru:

Grupul reprezintă un număr de persoane care interacționează, sub conducerea unui lider, pentru atingerea unui obiectiv comun și care împărtășește sentimentul unei identități comune.

Echipa este un grup formal, construit pentru rezolvarea unor sarcini organizaționale concrete.

Principalele **caracteristici** ale grupului sunt:

SCOPUL COMUN - nu există grup dacă nu există cel puțin un scop comun;

MĂRIMEA - maximum 16 (20) membri;

STRUCTURA DE STATUT - poziția, rangul și prestigiul fiecărui membru în grup;

STRUCTURA DE ROL - modelele de comportament așteptate de la fiecare membru;

CONDUCEREA („LEADERSHIP") - emergența și activitatea liderului pe baza: competenței, calităților personale, puterii reale, autorității formale, obiectivelor/așteptărilor grupului;

COEZIUNEA - abilitatea membrilor de a gândi și acționa ca o entitate și rezistența la forțele de ruptură;

COMUNICAREA - există diferite modele de comunicare în grup („lanț", „Y", „cerc" etc.).;

MOTIVAȚIA și **INTERESELE** personale ale membrilor;

NORMELE DE GRUP - (modelele de comportament acceptate de către membrii grupului) - și nivelul conformării la norme (superficial sau adânc);

NATURA SARCINII și **MEDIUL** în care grupul își desfășoară activitatea.

Din punctul de vedere al **componenței** lor, grupurile pot fi:

OMOGENE, formate din persoane cu pregătire și experiență similare; ele se caracterizează prin: (a) nivel conflictual redus; (b) satisfacție mai mare a membrilor; (c) calitate mai slabă a deciziilor;

ETEROGENE, formate din persoane cu pregătire și experiențe diferite; ele se caracterizează prin: (a) calitate mai mare a deciziilor; (b) nivel conflictual mai ridicat; (c) satisfacție variabilă a membrilor.

Formarea și evoluția grupului au fost intens studiate, fiind identificate mai multe etape în dezvoltarea acestuia (conform B. Tuckman; C. Handy):

FORMAREA („FORMING") - stabilirea sarcinilor, a regulilor și a metodelor de bază, obținerea informației și a resurselor, emergența liderului și construirea încrederii în acesta;

CONFLICTUL („STORMING") - dezvoltarea unor conflicte interpersonale și rezistența, în plan emoțional, a membrilor grupului față de sarcină;

NORMAREA („NORMING") - aplanarea conflictelor, cooperarea și dezvoltarea unui nou cadru normativ privind modalitățile de lucru și de decizie;

PERFORMAREA („PERFORMING") - grupul devine performant prin găsirea și implementarea unor soluții optime, obținute pe baza unor strategii clare și, totodată, flexibile.

ECHIPELE DE ÎNALTĂ PERFORMANȚĂ se caracterizează prin:
scop comun, **strategii** clare și **roluri** bine stabilite;
sentimentul forței, încredere în propriile capacități;
relații deschise, ascultare activă, empatie și înțelegere reciprocă, comunicare multilaterală;
flexibilitate, adaptabilitate și creativitate;
performanțe superioare;
recunoașterea și **aprecierea realizărilor** individuale și de grup;
moral excelent, satisfacție și sentimentul proprietății („noi" și „al nostru").

Există o serie de **probleme** care pot fi generate în activitatea de grup:
„Gândire de grup" („Groupthink") - posibilitatea alterării eficienței grupului pentru a păstra cadrul normativ existent.
„Lene socială" („Social loofing") - scăderea performanțelor individuale, sarcinile și diferitele alte activități fiind lăsate pe seama grupului.
Ineficiența grupului în deciziile rutiniere sau luate sub presiunea timpului.
Oamenii se comportă diferit când se află în grupuri diferite.
Conservatorismul și înclinarea grupului spre **compromis.**
„Sindromul Apollo": subperformanța grupului format din membri selecționați pentru gândirea lor critică - din cauza tendinței destructive caracteristică acestor persoane.

FUNCŢII MANAGERIALE

Definiţie de lucru:

Funcţia managerială reprezintă o clasă de activităţi specifice unui subsistem organizaţional, destinată satisfacerii unei cerinţe (necesităţi) funcţionale a întregului sistem.

DISCUŢIE: Întrucât se consideră că **„funcţia creează organul"**, subliniem prioritatea **funcţiei** faţă de **subsistemul organizaţional** care o realizează. De aceea, credem că nu este importantă existenţa unei anumite componente organizaţionale, ci modul în care aceasta satisface cerinţe funcţionale specifice. Deci, fiecărei funcţii îi corespunde o **componentă organizaţională**, un **sistem de relaţii, linii de comunicare** şi **de decizie** care mediază realizarea activităţilor respective.

SISTEMUL FUNCŢIILOR MANAGERIALE este diferit de la un autor la altul. Abordările situaţionale definesc (neexclusiv) funcţiile manageriale pe două dimensiuni esenţiale:

DIMENSIUNEA SARCINĂ cuprinde funcţiile care satisfac acele nevoi derivate din **„raţiunea de a fi"** a organizaţiei respective. Ele sunt **„funcţiile miez"** (conf. J. Duncan) ale managementului (prin care sunt atinse finalităţile organizaţionale): **proiectarea, organizarea, conducerea operaţională şi controlul.**

DIMENSIUNEA UMANĂ cuprinde acele funcţii care satisfac nevoile **indivizilor** şi **grupurilor** din organizaţia respectivă. Aceste nevoi, derivate din **„raţionalităţile multiple"** (individuale şi grupale), justifică acţiunile membrilor oricărei organizaţii. „Dimensiunea umană" a organizaţiei se referă la:

- **„INDIVID"** - pentru satisfacerea nevoilor căruia managerul realizează funcţiile de **motivare, participare, formare-dezvoltare personală;**
- **„GRUP"** - pentru satisfacerea nevoilor căruia managerul realizează funcţiile de **organizare a grupurilor, negociere şi rezolvare a conflictelor, formare-dezvoltare a echipelor** („team building").

Anumite funcţii sunt realizate, cu precădere, de anumite niveluri ierarhice ale managementului. De exemplu, motivarea este funcţia specifică nivelurilor manageriale inferioare iar rezolvarea conflictelor caracterizează nivelurile medii.

MANAGEMENT

Definiție de lucru:

Managementul reprezintă conducerea formală a unei organizații (instituții) sau a unei/unor părți din aceasta prin coordonarea activității indivizilor și grupurilor umane pentru îndeplinirea obiectivelor organizației (instituției) sau ale subcomponenței respective.

Pentru a întregi definiția managementului trebuie să accentuăm un număr de puncte:

managementul este un proces care determină atingerea scopurilor organizației: accentul cade pe **ceea ce face** managerul și pe **ceea ce rezultă** din activitatea lui, adică pe **efecte;**

managementul se referă la conducerea oamenilor și nu la gestiunea lucrurilor: chiar dacă activitatea managerului cuprinde și procurarea sau utilizarea unor resurse materiale și/sau financiare, el nu lucrează direct cu acestea, ci coordonează activitatea persoanelor (grupurilor subcomponentelor organizaționale) care operează cu aceste resurse;

managementul se referă la conducerea formală a organizației și nu la conducerea informală a grupurilor; totuși, un bun manager trebuie să posede și calități de lider, îmbinând conducerea formală cu cea informală.

Principalele **domenii funcționale** ale activității managerului școlar sunt:

CURRICULUM: aplicare, dezvoltare și evaluare;

RESURSELE UMANE: recrutare, selecție, utilizare, stimulare, formare, apreciere, disponibilizare și stabilirea unui climat organizațional optim;

RESURSELE NON-UMANE: materiale, financiare, informaționale, de timp; controlează existența și corectitudinea folosirii lor;

PERFORMANȚELE organizației (instituției / subunității) pe care o conduce ca întreg;

DEZVOLTAREA ORGANIZAȚIONALĂ.

Managementul are și o dimensiune etică. La baza activității manageriale trebuie să stea **un set clar de valori.** Totodată, managerul trebuie să conducă organizația într-un mod acceptabil din punct de vedere social.

Acțiunea managerială se bazează pe:

AUTORITATE care reprezintă **dreptul managerului de a lua decizii și de a cere subordonaților aducerea lor la îndeplinire.** Ea își are originea în poziția formală în cadrul ierarhiei organizației.

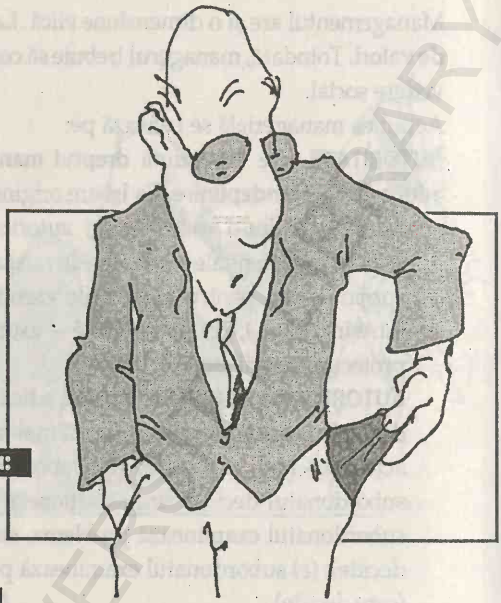
Există trei **tipuri** esențiale de autoritate: (a) **directă („line")** - de decizie asupra tuturor activităților esențiale specificate în misiunea organizației; (b) **auxiliară („staff")** - de consiliere și sprijin tehnic pentru activitățile esențiale (de exemplu, prin departamentele de personal, întreținere etc.); (c) **funcțională** - asupra unor obiective și sarcini specializate (cum ar fi protecția muncii etc.).

AUTORITATEA SE POATE DELEGA, adică managerul o poate ceda subordonaților (temporar sau definitiv, parțial sau total). Există mai multe trepte de delegare: (a) subordonatul este liber să acționeze fără raportare; (b) subordonatul este liber să acționeze dar cu raportare; (c) subordonatul decide cum să acționeze dar se consultă cu șeful său înainte de a acționa; (d) subordonatul examinează problema, stabilește alternativele și face recomandări șefului (care decide); (e) subordonatul examinează problema, strânge datele și le pune la dispoziția șefului (care decide).

PUTERE care reprezintă **posibilitatea concretă a managerului de a influența și de a controla comportamentul subordonaților săi.** Baza puterii poate fi: (a) **legitimitatea** (rezultată din autoritate); (b) **controlul resurselor, al pedepselor și al recompenselor;** (c) **expertiza;** (d) **identificarea** oamenilor cu cel care conduce (este, de exemplu, cazul liderilor charismatici) sau cu mesajul transmis de acesta.

RESPONSABILITATE care reprezintă **sentimentul intern al datoriei față de organizație, care induce autoimpunerea îndeplinirii sarcinilor primite/asumate.**

RĂSPUNDERE care reprezintă **ceea ce managerul datorează organizației și, totodată, recunoașterea dreptului superiorului ierarhic de a controla și de a solicita/primi rapoarte** („dări de seamă") **privind activitatea depusă.**



MOTIVARE

Definiție de lucru:

Motivarea resursei umane reprezintă identificarea și fructificarea motivației individuale în beneficiul organizației dar și al persoanei. Motivația poate fi definită, la rândul ei, drept setul dorințelor/emoțiilor care induc voința de a acționa sau nu și preferința pentru o anumită acțiune sau clasă de acțiuni.

Nu există o teorie unitară a motivației umane, care să aibă o putere explicativă și predictivă suficient de consistentă. De aceea, au fost dezvoltate mai multe teorii ale motivației, dintre care vom descrie, pe scurt, doar trei dintre ele, întrucât acestea acoperă majoritatea situațiilor concrete.

„IERARHIA TREBUINȚELOR UMANE" - ABRAHAM MASLOW

PREMISE: (a) comportamentul uman este direcționat de trebuințele nesatisfăcute; (b) odată satisfăcută o trebuință, apare alta; (c) există o anumită ordine în apariția și satisfacerea trebuințelor, aceeași pentru toți oamenii; (d) nesatisfacerea unei trebuințe de nivel inferior împiedică apariția celor de nivel superior.

CONȚINUT: motivația orientează comportamentul uman în direcția satisfacerii nevoilor. Acestea apar în următoarea ordine:

NEVOILE FIZIOLOGICE - aer, apă, somn, hrană, sex, adăpost, eliberarea de durere;
NEVOIA DE SECURITATE - fizică și psihică;
NEVOIA DE APARTENENȚĂ - la un grup social, de dragoste și prietenie;
NEVOIA DE STIMĂ ȘI RECUNOAȘTERE - de sine dar și din partea celorlalți, de independență, libertate și proprietate;
NEVOIA DE AUTOREALIZARE - de creștere, împlinire, dezvoltare și creație.

CONDIȚII DE UTILIZARE: (a) cunoașterea nivelului activ al nevoilor individuale; (b) cunoașterea cuantumului satisfacerii nevoilor de la un nivel necesar activării nivelului imediat superior.

„TEORIA CELOR DOI FACTORI" - FREDERICK HERZBERG

PREMISE: (a) de regulă, oamenii depun în procesul muncii circa 75% din capacitatea totală de efort; (b) există două clase de factori motivaționali: unii care produc insatisfacție, alții care produc satisfacție.

CONȚINUT: motivația muncii (care determină efortul depus) este susținută de:

factorii care contribuie la **MENȚINEREA** nivelului mediu de efort, care produc mai ales **insatisfacție: nivelul salariului, relațiile personale de la locul de muncă, condițiile de muncă, siguranța muncii, modalitățile de supervizare și control, politica generală a organizației;**

factorii care determină **DEPĂȘIREA** nivelului mediu de efort, care produc mai ales **satisfacție: munca în sine, rezultatele obținute, recunoașterea meritată, responsabilități** (delegarea și promovarea), **creșterea** (dezvoltarea personală).

CONDIȚII DE UTILIZARE: (a) înlăturarea factorilor care produc insatisfacție înaintea introducerii (în ordine logică) a factorilor motivatori; (b) asigurarea unui conținut al activității interesant prin el însuși, utilizând tehnicile de „îmbogățire a activității" („Job Enrichment"), „lărgire a activității" („Job Enlargement") și a celor participative.

„TEORIA EXPECTANȚEI" - VICTOR VROOM

PREMISE: (a) comportamentul nu este determinat de realitate ci de modul în care aceasta este percepută de fiecare individ în parte; (b) acțiunile umane sunt instrumentele obținerii rezultatelor pe care persoana le așteaptă și le dorește.

CONȚINUT: raportarea la realitate este influențată de valoarea **(valența)** pe care persoana o atribuie unui anume element real perceput și de așteptarea **(expectanța)** ca anumite acțiuni să conducă la rezultate cu valență mare. Deci motivația este determinată **de expectanța ca o anumită acțiune să instrumentalizeze un rezultat cu valență mare.**

CONDIȚII DE UTILIZARE: (a) identificarea sistemului de valori care orientează conduita personală; (b) cunoașterea culturii și a istoriei organizaționale pentru delimitarea claselor de acțiuni permise în realizarea intențiilor personale.

NEGOCIERE/REZOLVAREA CONFLICTELOR

Definiţii de lucru:

Conflictul este o formă de opoziţie centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea intenţiilor şi a valorilor părţilor oponente *(M. Vlăsceanu)*

Negocierea reprezintă interacţiunea între grupuri şi sau persoane cu obiective şi interese iniţial divergente, care vizează, după discutarea şi confruntarea poziţiilor, obţinerea unui acord şi luarea unor decizii comune.

Ca urmare a evoluţiilor sociale din ultimele decenii şi a impunerii opţiunilor strategice pentru libertate, democraţie, alternativitate şi pluralism, conflictul nu mai este perceput ca o „boală" a organizaţiei, ci ca un lucru firesc, inevitabil şi chiar dezirabil pentru sănătatea şi dezvoltarea organizaţiilor. K. Boulding a propus conceptul de **„grad optim de conflict"** situat în punctul unde beneficiile obţinute prin potenţialul inovativ al conflictului sunt maxime iar pierderile în eficienţa organizaţiei (inerente situaţiilor conflictuale) sunt minime.

La nivelul organizaţiei sursele conflictului pot fi:

discrepanţele în cultura organizaţională;
percepţiile greşite sau numai diferite ale situaţiei de fapt;
competiţia exacerbată şi **agresivitatea;**
criteriile diferite în definirea performanţei;
diferenţe de mediu (de ambianţă);
ambiguitatea definirii ariilor de autoritate şi de competenţă.

În literatura de specialitate, diferiţi autori au identificat mai multe **strategii de rezolvare a conflictelor, dintre care cele mai importante sunt:**

„STĂPÂNIREA" - „tranşarea" lui în favoarea unei părţi, care este complet satisfacută, în timp ce cealaltă parte este complet nesatisfăcută;

„COMPROMISUL" - satisfacerea parțială a ambelor părți;
„INTEGRAREA" - satisfacerea completă a ambelor părți;
„SEPARAREA" - despărțirea părților în conflict;
„APELUL LA SCOPURI/AMENINȚĂRI SUPRAORDONATE" - identificarea unor obiective/amenințări comune, de nivel superior, care nu pot fi atinse/evitate decât prin cooperarea părților;
„APELUL LA «CEA DE-A TREIA PARTE» (CONCILIEREA)" - sub formă: (a) „inchizitorială"; (b) „arbitraj"; (c) „mediere".

În ceea ce privește **pregătirea negocierii** există anumite **zone prioritare de interes:**
„NOI" - obiectivele; punctele tari și slăbiciunile; minimum acceptabil, marja de acțiune și compromisul considerat optim; resursele, argumentele și mijloacele de presiune;
„PARTENERII" - interesele specifice; ce pot pierde sau câștiga; punctele tari și slăbiciunile; resursele, argumentele și mijloacele de presiune;
„PROCESUL" - tacticile utilizabile; capcanele care trebuie evitate; gestiunea timpului și a argumentării.

SUCCESUL UNEI NEGOCIERI poate fi garantat printr-o **abordare sinergică** (și nu antagonică), ale cărei principii de bază sunt (conform D. Ollivier):
„Ce ție nu-ți place, altuia nu-i face";
„Jocul cu miză nenulă" (de tip „câștig"/„câștig");
Evitarea implicării emoționale și „depasionarea" dezbaterii.
Câștigarea încrederii partenerului - prin autenticitate, asertivitate și credibilitate.
Orientarea spre soluții concrete și decizii realiste.

M. Scherer consideră că succesul negocierii este determinat de o serie de reguli procedurale, dintre care cele mai importante sunt:
asigurarea unei bune înțelegeri reciproce, verificată permanent pe parcursul negocierii;
afirmarea sinceră, dar fără prejudecăți, a opiniilor referitoare la intențiile partenerului;
exprimarea nevoilor, intereselor și a sentimentelor personale, fără a pune pe primul plan divergențele de opinie;
abordarea punctelor negociabile și evitarea celor nenegociabile;
punerea fiecărei părți în locul celeilalte;
evitarea furiei și a oricărei expresii emoționale intense;
reformularea ideilor exprimate pentru a facilita descoperirea punctelor comune;
exprimarea de critici referitoare la ceea ce spun oamenii și nu relative la ceea ce sunt ei;
căutarea soluțiilor de câștig mutual.

ERORILE cele mai frecvente care pot genera eșecul negocierii sunt:
agresivitatea și personalizarea;
neînțelegerea fenomenelor interculturale;
uniraționalismul;
neascultarea partenerilor de dialog.

ORGANIZARE

Definiție de lucru:

Organizarea reprezintă procesul de ordonare a resurselor umane și non-umane (financiare, materiale, informaționale și de timp) în vederea atingerii finalităților stabilite prin proiect.

Organizarea cuprinde următoarele **operațiuni**:

identificarea activităților/acțiunilor concrete care sunt necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

clasificarea/gruparea activităților/acțiunilor pe baza unor criterii de similaritate;

atribuirea resurselor umane și nonumane pentru realizarea fiecăreia dintre activitățile concrete;

desemnarea persoanelor/echipelor care vor conduce categoriile identificate de activități;

stabilirea liniilor de comunicare, decizie și raportare precum și relevarea structurilor de putere.

Managementul clasic a stabilit o serie de **criterii** care influențează opțiunea pentru o anumită structură organizațională:

tipul de activitate, nivelul specializării și al diviziunii muncii, care determină „înălțimea" structurii (numărul nivelurilor ierarhice) și anvergura managerială a controlului;

unitatea de comandă - un șef/o sarcină/un interval determinat de timp;

anvergura managerială a controlului - câți subordonați/câte subunități poate conduce și controla efectiv un manager;

nivelul de centralizare/descentralizare - măsura în care managerii deleagă autoritatea nivelurilor ierarhice inferioare;

opțiunea de departamentalizare - pe funcții, pe produse sau clienți, pe arii geografice etc., nivelul diferențierii (între subunitățile formale) și al integrării (al colaborării între acestea) - determinate mai ales de caracteristicile mediului extern (între care cea mai importantă este predictibilitatea).

Pe baza criteriilor menționate, pot fi concepute mai multe tipuri de **structuri organizaționale,** dintre care menționăm (conform C. Carnall):

a) simplă, antreprenorială;
b) funcțională;
c) pe produse/servicii/piețe;
d) divizionară;
e) matriceală;
f) federală;
g) de tip rețea.

În funcție de nivelul centralizării/descentralizării, tipurile (b), (c), (d) și (e) sunt subordonate (într-o măsură mai mare sau mai mică) conceptului de „organizație rațional-birocratică".

O discuție aparte merită conceptul de **descentralizare,** mai ales în perspectiva reformelor în curs. El poate fi folosit în mai multe accepțiuni (conform M. Mercer):

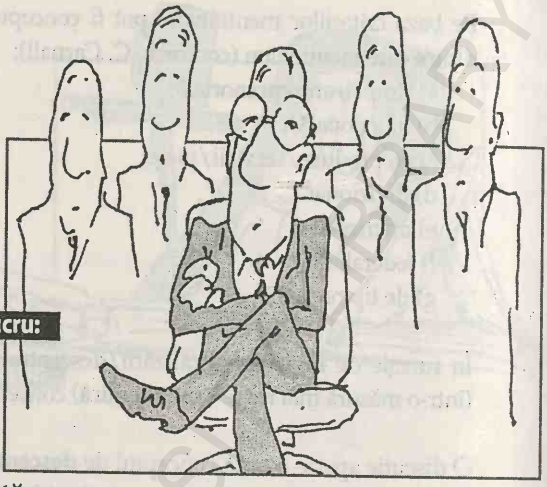
PRIVATIZARE - transferul sarcinilor din sectorul public către sectorul privat;
DECONCENTRARE - învestirea agenților locale ale instituției centrale cu autoritate de decizie;
DELEGARE - transferul autorității de decizie către unitățile locale;
DEVOLUȚIE („DEVOLUTION") - întreaga autoritate de decizie este deținută de autoritățile locale alese și unitățile locale (care devin organizații autonome, de sine stătătoare).

Decizia relativă la **gradul de centralizare/descentralizare** necesar într-o organizație este adoptată pe baza mai multor criterii (conform C. Carnall, G.H. Cole):

obiectivele strategice și **tipul** de activitate;
abilitatea managerilor de a dezvolta și introduce schimbări;
ritmul schimbărilor din mediul extern;
competențele, atitudinile și atașamentul angajaților față de organizație;
mărimea organizației și a subunităților acesteia;
dispersia geografică a organizației;
timpul alocat deciziei;
influențele externe (legislative, financiare etc.).

INADECVAREA structurii organizaționale este semnalată, printre altele, de (conform C. Carnall):

motivația și „moralul" scăzute;
decizii inadecvate și/sau întârziate;
conflicte între subunități (departamente);
creșterea costurilor de funcționare;
supremația regulilor, chiar dacă ele se arată inadecvate;
lipsa capacității de adaptare la un mediu în schimbare.



ORGANIZAŢIE

Definiţie de lucru:

Organizaţia reprezintă o colecţie structurată de resurse umane şi nonumane dirijate spre atingerea unor finalităţi prestabilite; în esenţă, organizaţia are ca elemente constitutive: scopuri, structuri (de comunicare, decizională, de roluri, de putere etc.) şi interacţiuni (relaţii realizate efectiv în cadrul structurii formale sau în afara acesteia).

Este necesar să facem distincţia între organizaţie şi **instituţie**. Prin instituţie înţelegem o activitate socială structurată printr-un set de norme şi/sau modele de comportament socialmente recunoscute. De exemplu, şcoala este şi o instituţie, nu numai o organizaţie, familia este o instituţie fără a fi o organizaţie în accepţiunea clasică, în timp ce majoritatea agenţilor economici sunt organizaţii fără a fi instituţii.

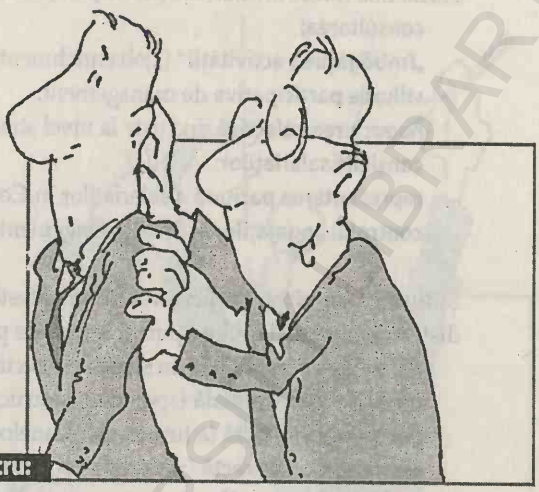
ANALIZA ORGANIZAŢIONALĂ se realizează pe baza mai multor criterii:

GRADUL DE DIFERENŢIERE între componente de integrare (nivelul colaborării dintre componente);

SEPARAREA dintre nivelul **executiv** (al persoanelor/grupurilor care proiectează şi controlează activitatea organizaţiei) şi cel **operaţional** (al persoanelor, grupurilor care realizează efectiv activitatea proiectată); tendinţa prezentă este de întrepătrundere şi de ştergere a diferenţelor nete între cele două niveluri funcţionale;

IERARHIA: numărul şi autoritatea diferitelor niveluri decizionale; din acest punct de vedere, organizaţiile pot fi „înalte" (cu multe niveluri între bază şi vârf) sau „plate" (cu puţine niveluri intermediare); se consideră că o organizaţie poate funcţiona efectiv dacă numărul nivelurilor ierarhice nu este mai mare de şapte, cel mult nouă;

STRUCTURA FORMALĂ (modul concret de organizare internă); există numeroase tipuri de structuri, dintre care enumerăm: structura simplă (antreprenorială); funcţională (pe tipuri de activităţi - aprovizionare, producţie, desfacere etc.); pe produse, servicii sau pieţe (geografică); divizionară (funcţională, pe produs sau piaţă); matriceală (pe proiecte); federală; diferite tipuri de reţele.



PARTICIPARE

Definiție de lucru:

Participarea reprezintă atragerea membrilor unei organizații (alții decât cei cu atribuții manageriale), în cadru formal și/sau informal, la luarea deciziilor necesare realizării obiectivelor organizației.

DISCUȚIE: implicarea și participarea formează un tandem conceptual, în cadrul căruia **implicarea** reprezintă latura subiectivă, cu substrat motivațional (desemnând ceea ce îi determină pe oameni să participe), în timp ce **participarea** este latura obiectivă, cu substrat comunicațional și organizațional, desemnând posibilitățile oferite și structurile create care fac posibilă implicarea.

În stabilirea nivelului optim de participare există o serie de **criterii specifice** care pot fi utilizate în construcția organizațiilor concrete (conform, C. Carnall). Dintre acestea cele mai importante sunt:

complexitatea deciziei care trebuie luată sau a schimbării care trebuie implementată, precum și legăturile între elementele ei componente: - deciziile complexe și schimbările profunde solicită un nivel mai mare de participare;

opoziția așteptată și gradul de insatisfacție față de situația prezentă - cu cât insatisfacția este mai mare și ne așteptăm la opoziție mai mică, cu atât participarea este mai necesară și mai dorită;

credibilitatea promotorilor deciziei sau ai schimbării - dacă inițiatorii sunt credibili și au capacitatea de a convinge, atunci participarea este dezirabilă;

impactul deciziei sau al schimbării asupra oamenilor – sentimentul câștigului crește dorința de participare;

importanța relativă a acceptabilității față de calitatea deciziei - dacă primează acceptabilitatea, participarea este necesară; dacă primează calitatea, o participare prea largă poate dăuna;

probabilitatea apariției zvonului - dacă probabilitatea este mare, participarea se impune;

importanța și/sau urgența deciziei sau a schimbării - deciziile importante impun participarea, în timp ce decizia conduce la neimplicare.

Există mai multe **niveluri ale participării**, ale căror principale trepte sunt (conform G.H. Cole):

consultarea;
„îmbogăţirea activităţii" („job enrichment");
stilurile participative de management;
negocierea colectivă, inclusiv la nivel strategic;
consiliile salariaţilor;
reprezentarea paritară a salariaţilor în Consiliul de Administraţie;
controlul angajaţilor asupra managementului.

Indiferent de nivel, participarea se manifestă prin diferite **tipuri şi forme**. Astfel, se poate face distincţie între mai multe tipuri şi forme ale participării:

participarea formală (prin structuri specifice, explicite, normate) şi
participarea informală (spontană, nestructurată);
participarea directă (a tuturor persoanelor şi grupurilor interesate) şi
participarea indirectă (prin reprezentanţi);
participarea manifestă (prin comportamente evidente specifice activismului social) şi
participarea latentă (comportamente individuale, puţin vizibile, mai curând o predispoziţie la participare).

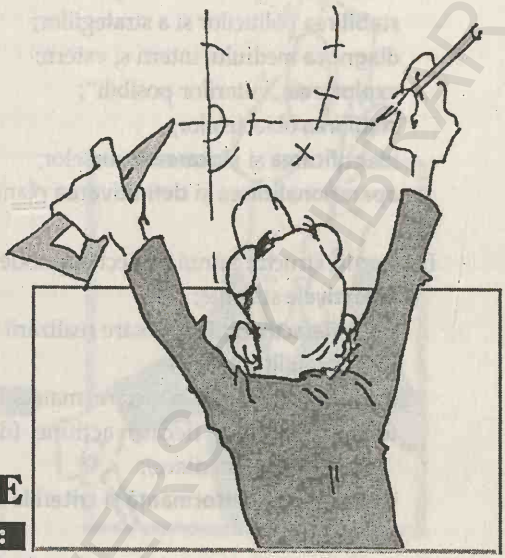
Participarea prezintă o serie de **avantaje** şi **dezavantaje.**
Dintre **avantaje**, menţionăm:

calitatea superioară a deciziilor;
înţelegerea mai bună a schimbărilor şi familiarizarea mai rapidă cu noile sisteme şi proceduri;
crearea sentimentului de „proprietate" („noi" şi „al nostru");
eliminarea multor bariere în calea schimbării;
cunoaşterea şi **exprimarea** clară a diferitelor puncte de vedere;

Dintre **dezavantaje**, amintim:

consumul mare de timp şi de efort;
posibilitatea ca oamenii să se implice pentru a se opune schimbării;
posibilitatea creşterii instabilităţii organizaţiei.

Problema participării este strâns legată de cea a controlului, întrucât cine ia decizii într-un anumit domeniu deţine şi controlul asupra acestuia. Dacă, până nu de mult, această problemă se punea în termenii unui joc cu miză nulă (dacă cineva pierde controlul altcineva îl câştigă), în prezent participarea este văzută din perspectiva unui joc cu miză ne-nulă, prin contribuţii la creşterea controlului tuturor părţilor implicate asupra organizaţiei.



PROIECTARE / PLANIFICARE

Definiție de lucru:

Proiectarea / planificarea reprezintă stabilirea traiectului(lor) ipotetic(e) de la „ceea ce este" - starea actuală a (sub)sistemului sau procesului organizațional -, la „ceea ce trebuie să fie" - starea dezirabilă a (sub)sistemului sau procesului respectiv.

DISCUȚIE: Vom considera termenii de „proiectare" și „planificare" ca sinonimi, cu toate că primul este folosit în accepțiunea de mai sus (stabilirea și urmărirea unor intenții), iar cel de-al doilea, în sens preponderent operațional (stabilirea pașilor concreți de realizare a intențiilor).

Nu vom face distincție între diferiții termeni care desemnează finalitatea („intenție", „scop", „obiectiv" etc.); le vom denumi generic „obiective", diferențierea făcându-se în funcție de nivelul la care se aplică.

Un proiect „bine făcut" trebuie să îndeplinească mai multe **condiții**:

adecvare;
realizabilitate;
economicitate;
sistematizare, claritate și lizibilitate;
operaționalitate;
unitate;
continuitate;
flexibilitate;
orizont temporal definit;
posibilitatea menținerii/repetării.

Orice demers de proiectare respectă mai multe **etape**:

stabilirea politicilor şi a strategiilor;
diagnoza mediului intern şi extern;
explorarea „viitorilor posibili";
stabilirea obiectivelor;
identificarea şi **alocarea** resurselor;
operaţionalizarea şi **definitivarea** planului.

De regulă, structura unui proiect cuprinde următoarele **elemente**:

obiectivele stabilite;
sarcinile/activităţile necesare realizării obiectivelor;
responsabilităţile;
resursele necesare (financiare, materiale, umane, informaţionale şi de timp);
termenele pentru fiecare acţiune (dacă este cazul, etapele de realizare şi termenele intermediare);
indicatorii de performanţă şi criteriile (standardele) pentru control.

Un proiect complex cuprinde mai multe **niveluri** principale ale proiectării, dintre care cele mai importante sunt:

stabilirea misiunii organizaţiei respective - raţiunea ei de existenţă şi ceea ce se speră ca ea să devină;
nivelul strategic - alegerile cheie referitoare la obiective, resurse şi moduri de acţiune;
nivelul tactic - „politicile" organizaţiei, adică modurile de aplicare a strategiilor în fiecare domeniu funcţional, subsistem organizaţional şi/sau domeniu de activitate;
nivelul operaţional - modurile concrete de punere în operă a politicilor, la nivelul fiecărei subunităţi structurale şi funcţionale.

În ultimul timp, nivelul tactic a început să fie absorbit de nivelul strategic, pierzându-şi identitatea. Pentru nivelul operaţional, esenţială este formularea obiectivelor. Pentru aceasta, este necesară acordarea unei atenţii deosebite modului de operaţionalizare şi formulării obiectivelor operaţionale. Acestea din urmă trebuie să stabilească un nivel concret, măsurabil, al performanţei acceptabile (pentru indivizi, grupuri, subunităţi organizaţionale, organizaţie) precum şi termenele precise de realizare (la nivel de zile sau chiar de ore).

Resursele necesare realizării unui proiect trebuie alese în funcţie de mai multe **criterii**, dintre care enumerăm:

gradul de adecvare;
disponibilitatea;
nevoile/posibilităţile de păstrare/stocare;
nevoile/posibilităţile de întreţinere.

STIL MANAGERIAL/STIL DE CONDUCERE

Definiție de lucru:

Stilul managerial/de conducere reprezintă comportamentul concret al managerului/liderului, modul în care acesta se raportează la sarcini (derivate din obiectivele organizaționale), la indivizii și grupurile care fac parte din organizație.

DISCUȚIE: această noțiune se aplică atât conducerii formale cât și celei informale.

Noțiunea de „stil managerial" s-a impus în management o dată cu teoriile situaționale(la mijlocul anilor '60) prin lucrările, devenite clasice, ale lui F. Fiedler, R. Lickert, R. Blake și J. Mouton, D. McGregor, care au dezvoltat mai vechile idei ale lui E. Mayo, K. Lewin, R. Lippit și G. White, M. și C. Sheriff etc. Totodată, „stilul" poate fi considerat un aspect al conducerii operaționale („leadership"). Teoriile menționate au definit mai multe tipologii relative la stilurile manageriale (de conducere), toate aplicabile situațional. Ne vom opri la două, devenite deja clasice:

„Continuum-ul stilurilor de conducere" (J. Tannenbaum și L.A. Schmidt), care folosește drept criteriu de diferențiere autoritatea managerului (liderului) relativă la libertatea subordonaților. Există **șapte trepte** esențiale ale continuum-ului stilurilor manageriale, caracterizate prin nivelul din ce în ce mai scăzut al autorității managerului și nivelul tot mai ridicat al libertății subordonaților:

managerul (liderul) ia decizii și le anunță;
managerul (liderul) ia decizii și le „vinde" (încearcă să convingă);
managerul (liderul) prezintă ideile și invită la întrebări;
managerul (liderul) prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută;
managerul (liderul) prezintă problema, ascultă sugestiile, apoi decide;
managerul (liderul) definește limitele și cere echipei (grupului) să decidă;
managerul (liderul) permite echipei (grupului) să decidă în limitele prescrise de nivelurile ierarhice superioare.

Majoritatea autorilor consideră că există **două dimensiuni definitorii ale stilului managerial/de conducere** şi anume: **centrarea pe sarcină**, pe performanţele şi competenţele subordonaţilor şi **centrarea pe „relaţiile umane"**, pe motivaţia şi „angajamentul" („commitment") subordonaţilor. Ca exemplu, folosim tipologia creată de P. Hersey şi K. Blanchard:

stilul „directiv" („Tell") pentru subordonaţii care nu pot şi nu vor să realizeze activităţile cerute; managerul (liderul) „spune" ce trebuie să facă subordonaţii şi controlează (pe cât posibil) fiecare acţiune, fiind centrat pe sarcină;

stilul „tutoral" („Sell") pentru subordonaţii care nu pot, dar vor să realizeze activităţile cerute;. managerul (liderul) „vinde" sugestii, decizii, încercând să convingă, fiind centrat atât pe sarcină cât şi pe relaţii umane;

stilul „mentoral" („Participate") pentru subordonaţii care pot şi vor dar nu în suficientă măsură şi ale căror capacităţi şi motivaţie mai trebuie dezvoltate; managerul (liderul) „participă" cu sugestii, sfaturi, ajutor, de fiecare dată când îi sunt cerute - fiind centrat pe relaţii umane;

stilul „delegator" („Delegate") pentru subordonaţii care pot şi vor în suficientă măsură; managerul (liderul) deleagă subordonaţilor autoritatea de luare a deciziilor, „decentrându-se" şi faţă de sarcină şi faţă de relaţiile umane.

Alegerea stilului managerial/de conducere adecvat trebuie făcută pe baza unor **criterii**, cum ar fi (conform, V. Vroom şi P. Yetton):

existenţa unor **standarde de calitate** pentru decizie - care implică o mai mare centrare pe sarcină;

existenţa unor **informaţii suficiente** pentru o decizie de calitate - devine posibilă decizia individuală a managerului (liderului), mai ales în funcţie de sarcină;

nivelul de standardizare a problemei - deciziile (soluţiile) standardizate fac superfluă centrarea managerului pe relaţii umane;

nivelul cunoaşterii şi al acordului subordonaţilor relativ la obiectivele organizaţiei - cunoaşterea şi împărtăşirea finalităţilor organizaţionale cresc necesitatea centrării pe relaţiile umane;

posibilitatea/probabilitatea conflictului în urma aplicării unei anumite soluţii (decizii) - orientarea pe relaţiile umane este optimă în abordarea conflictelor.

POPESCU, D. (1995). **Conducerea afacerilor,** Bucureşti: Scripta.
READING, H. (1983). **A Dictionary of the Social Sciences,** London: Routledge & Kegan Paul.
REVON, A. (1988). **La communication ascendente,** Paris: Les Editions d'Organisation.
STANTON, N. (1995). **Comunicarea,** Bucureşti: SC „Ştiinţă şi Tehnică" SA.
*** **Teacher Appraisal - Hertfordshire'a Approach to Staff Review and Professional Development,** (1991). Hertfordshire County Council.
TORRINGTON, D., WEIGHTMAN, J. (1989). **The Reality of School Management,** Oxford: Blackwell.
VALERIEN, J. (1991). **La gestion administrative et pedagogique des ecoles. Guide pour les directeurs et directrices d'école,** Tunis: UNESCO - Alpha Editions.
VLĂSCEANU, M. (1993). **Psihosociologia organizaţiilor şi a conducerii,** Bucureşti: Paideia.
Von WRIGHT. G.H. (1982). **Normă şi acţiune,** (Studiu logic) Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică.
VROOM, V., DECI, E. (1975). **The Human Motivation,** Harmondsworth: Penguin.
WALTON, R.F. (1985). „From Control to Commitment: Transforming Work-Force Management in the USA", în CLARK, K., HAYES, R.H. and LORENZ, C. (Eds.), **The Uneasy Alliance: Managing the Productivity-Technology Dilemma,** Boston, MA.: Harvard Business School Press.

1550/2000

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Redactor : Bogdan VÎLCEANU
Art Design: Dana FRĂŢILĂ
Tehnoredactare: Mihaela MANOLACHE
Ionuţ SBÂRNĂ
Corector: Ovidiu VITAN

Prepress: Mediagraph Services
Tipar executat la Imprimeriile Media PRO
Director de producţie: Cristian CERCHEZ

Distribuţie S.C. NDC S.R.L.

Carte editată de Editura ProGnosis, companie a MediaPro Group
Director General: Mihnea VASILIU

30.000-lei

BIBLIOGRAFIE

NOTĂ: Bibliografia de mai jos are un caracter selectiv si general.

ADAIR, J. (1982). **Effective Leadership,** Aldershot: Gower.

CARNALL, C.A. (1990). **Managing Change in Organisations,** New York: Prentice Hall.

COLE, G.H. (1990). **Management: Theory and Practice,** (3-rd Ed.) London: D.P. Publications Ltd.

DAFT, R.L. (1992). **Organisation. Theory and Design,** St. Paul, MN.: West Publishing Company.

DAIGNE, J.F. (1991). **Management en période de crise. Aspects strategiques, financiers et sociaux,** Paris: Les Editions d'Organisation.

*** **Developing School Management. The Way Forward - A Report by the „School Management Task Force",** (1990). London: DES-HMSO.

DRUCKER, P.F. (1993). **Inovația și sistemul antreprenorial,** București: Ed. Enciclopedică.

DUNCAN, J. (1983). **Management - Progressive Responsibility in Administration** (7-th Ed.), New York: Random House Business Divișion.

DUNHAM, J. (1995). **Developing Effective School Management,** London & New York: Routledge.

*** **L'Enjeu Humain de l'entreprise (100 nouveaux thémes de réflexion),** (1990). Paris: CEPP.

coord. C. Zamfir, G. Mătăuan, N. Lotreanu (1994) **Formarea managerială în România: nevoi și capacități,** București: FIMAN - Ed. Alternative.

FULLAN, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change,** London: Cassell.

HALL, V., OLDROYD, D. (1990). **Management Self-Development - Secondary,** Bristol: National Centre for Educational Management and Policy.

HANDY, C., AITKEN, R. (1986). **Understanding Schools as Organisations,** Harmondsworth: Penguin.

HICKMAN, C.R., SILVA, M.A., (1984). **Creating Excellence - Managing Corporate Culture, Strategy and Change in the New Age,** New York: New American Library.

HOYLE, E. (1986). **The Politics of School Management,** London: Hodder and Stoughton.

IOSIFESCU, S. (1993). **Abordarea managerială în educație,** în „Revista de Pedagogie", Nr. 8-12/1993, p. 45-48.

KORENBLIT, P. (1982). **Self-Management,** Paris: Les Editions d'Organisation.

KOTARBINSKI, T. (1976). **Tratat despre lucrul bine făcut,** București: Ed. Politică.

*** **Management Consulting - Manualul consultantului în management,** (Milan Kubr, ed.) (1992). București: AMCOR.

MARTINEAU, J. (1989). **Le reveil de l'intelligence - ou une autre façon d'entreprendre,** Paris: Les Editions d'Organisation.

MURESAN, V. (1986). **Valorile și criteriile eficienței,** București: Ed. Politică.

OLLIVIER, D. (1990). **La bataille de l'efficacité personnelle,** Paris: Les Editions d'Organisation.

PEMARTIN, D. (1990). **L'Entreprise vue par ses salariés - Systemes de valeurs, stereotypes, mythes, rumeurs,** Paris: Les Editions d'Organisation.

PITARIU, H. (1994). **Managementul resurselor umane - măsurarea performanțelor profesionale,** București: All.

UNIVERSITATEA

FACULTATEA DE JURNALISM

Durata studiilor: 4 ani
Decan:
prof. univ. dr. Mihai Coman

FACULTATEA DE MANAGEMENTUL AFACERILOR

Durata studiilor:
4 ani - învățământul de zi
5 ani - învățământul cu frecvență redusă
Prodecan:
conf. univ.
Alecxandrina Deaconu

FACULTATEA DE CINEMATOGRAFIE ȘI TELEVIZIUNE

Specializări:
producție, regie / imagine
Durata studiilor: 4 ani
Decan:
prof. univ. Andrei Blaier
Prodecan:
lect. univ. Mircea Bunescu

155000

M E D I A

PATRIMONIU:

săli de curs și de seminar utilate cu aparatură pentru vizionare ◆ laboratoare de informatică, foto, radio și televiziune ◆ platouri școală de filmare ◆ bibliotecă: colecții specializate de jurnalism, cinematografie, televiziune și management (aproape 40 % sunt ediții originale în limba engleză) și periodice românești și străine ◆ videotecă profesională cu casete, C.D.-uri și C.D-ROM-uri ◆ sală de lectură, copiator de mare capacitate, aparatură audio și video

PERSPECTIVELE STUDENȚILOR:

practica prevăzută în programele academice se desfășoară în firmele grupului MediaPro, Universitatea Media urmând liniile unei instituții "in-house school" ◆ burse de excelență semestriale ◆ șansa unei cariere în firmele grupului MediaPro

ADMITEREA ÎN ANUL UNIVERSITAR 2000-2001:

va fi organizată în două sesiuni, în iulie și în septembrie ◆ selecția candidaților se va face printr-un sistem de aplicație adaptat învățământului vocațional și practicat în numeroase instituții academice din lume

EXAMENELE:

1. evaluarea eseului (prin care candidatul își prezintă personalitatea, opțiunile profesionale, talentul și motivațiile)
2. probele practice
3. probele teoretice

Setul complet de informații despre admiterea la Universitatea Media poate fi găsit la secretariatele facultății.

Sediu: str. Jean-Louis Calderon nr. 33, sector 2, București, 70201
Tel: (401)310 37 94 / 310 37 95 Fax: 310 37 20
www.universitateamedia.ro